

ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ

ನೀವೇನು ಮಾಡುತ್ತೀರಿ?

ಶಿಕ್ಷಕನ ಕಾರ್ಯವೃತ್ತಾಂತ ಪುಸ್ತಕ: ಈಗ ಜುಲೈ ತಿಂಗಳು, ಮತ್ತು ನೀವು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಸೇರಿದ್ದೀರಿ. ಈ ಜಿಲ್ಲೆಯು ನಿಮ್ಮ ಮೊದಲ ಆಯ್ಕೆಯಾಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಕೆಲಸ ಸಿಗುವುದು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟ, ಆದ್ದರಿಂದ, ನಿಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಸಿಕ್ಕಿದ್ದರಿಂದ ಖುಷಿಯಾಗಿದ್ದೀರಿ. ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಅರಿತುಕೊಂಡಿದ್ದೀರಿ; ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೆಂದರೆ ಕೆಲವು ಹಳೆಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಯ ಪುಸ್ತಕಗಳು (work books). ವಿವಿಧ ತಂತ್ರಾಂಶಗಳು, ವಾಸ್ತವ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಪುನರ್ ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಆಟಗಳು, ಚಾಕ್ಷುಷ ಸಾಧನಗಳು (visual aids), ಅಥವಾ ಇನ್ನಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾದ ಬೋಧನಾ ಸಲಕರಣೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ನಿಮ್ಮ ಸಲಹೆಗಳಿಗೆ ಸಿಗುವ ಉತ್ತರವೆಂದರೆ, “ಇವುಗಳಿಗೆಲ್ಲ ನಮ್ಮ ಮುಂಗಡಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಹಣವಿಲ್ಲ” ಎಂದು. ಈ ಹಳೆಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಟಿಪ್ಪಣಿ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇವುಗಳಿಂದ ಬೇಸರ ಬರುವುದಲ್ಲದೆ ಇನ್ನೇನೂ ಆಗಲಾರದು ಎಂದುಕೊಳ್ಳುವಿರಿ. ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಹಾಳುಗೊಳಿಸುವುದೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಗಳು ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತುಂಬಾ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಚಟುವಟಿಕೆ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ಉದ್ದೇಶಗಳು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದವುಗಳು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಮುಂದಿನ ವಸಂತದಲ್ಲಿ “ಯಾವುದೇ ಮಗುವನ್ನೂ ಬಿಟ್ಟಿಲ್ಲ” ಎಂಬ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಜಿಲ್ಲಾದ್ಯಂತ ನಡೆಯುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಮೇಲೆ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ.

ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಯೋಚನೆಗೆ ಒಡ್ಡುವ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಚಟುವಟಿಕೆ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಹೇಗೆ ಉತ್ತೇಜಿಸುವಿರಿ?
- ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದರ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ದೃಢಪಡಿಸುವಿರಿ?
- ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳು ಕಷ್ಟವಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುವಿರಿ?
- ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ನೀವು ಏನನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ?
- ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲು ನೀವು ಅವರ ಬಗೆಗೆ ಏನೇನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವುದು ಬೋಧನೆಯ ಅತಿ ಮಹತ್ವದ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲೊಂದು ಎಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ, ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ, ಮತ್ತು

ವರ್ತನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆಯೂ ತರಗತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. “ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎಂದರೇನು?” ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸೋಣ, ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕ ಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರೇರಣೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ ಇದಕ್ಕೆ ಸೂಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ಹಲವು ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ. ಇವುಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಐದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಾದ ವರ್ತನಾತ್ಮಕ (behavioural), ಮಾನವತಾವಾದ (humanistic), ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (cognitive), ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (social cognitive), ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ (sociocultural) ಉಪಗಮನಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ. ನಂತರ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ, ಧೈಯೋದ್ದೇಶಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಸ್ವಯಂ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು (self-perception), ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳು ಮುಂತಾದ ಹಲವು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ನಿಕಟವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸೋಣ.

ಈ ಎಲ್ಲಾ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನೂ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಹೇಗೆ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಸೇರಿಸುತ್ತೇವೆ? ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪೂರಕವಾದ ವಾತಾವರಣವನ್ನು, ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತೇವೆ? ಮೊದಲು ನಾವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲಿನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲು ಹೇಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡೋಣ. ನಂತರ, ತರಗತಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಮತ್ತು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾದ ಪರಿಸರಗಳಿಂದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸ್ಥಿರವಾದ ಸ್ಥಿತಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಯಲು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಒಂದು ಶಾಶ್ವತವಾದ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಲು ಬೇಕಾದ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಚರ್ಚಿಸೋಣ.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಮುಗಿಸುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ನಿಮಗೆ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬೇಕು:

- ಆಂತರಿಕ ಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರೇರಣೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೇನು?
- ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ವರ್ತನಾವಾದ (behaviourism), ಮಾನವತಾವಾದ (humanistic), ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (cognitive), ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (social cognitive), ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ (sociocultural) ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ರೀತಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ?
- ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯಗಳು, ಧೈಯೋದ್ದೇಶಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳ ಪಾತ್ರವೇನು?
- ಸಫಲತೆ ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಯಾವವು ಮತ್ತು ಇವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಯಾವ ರೀತಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ?

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡಲು ಯಾವ ಬಾಹ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಭಾವಯುತವಾಗಿ ಬಳಸಬಹುದು?
- ಒಬ್ಬ ನಿರಾಸಕ್ತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಬೋಧಿಸಲು ನಿಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವೇನು?

ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ವ-ಸಫಲತ್ವದ (self-efficacy) ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆವು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟ (interaction) ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳ ಮೇಲೆ ನೇರವಾದ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದರಿಂದ ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಇನ್ನೊಂದು ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸೋಣ. ಅವರವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಪೂರ್ವ ಮಾಹಿತಿ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೇರೆಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು (ವಿಗ್‌ಫೀಲ್ಡ್ ಮತ್ತು ವೆನ್‌ಜೆಲ್, 2007). ಆದ್ದರಿಂದ ಇದು ಯಾವ ರೀತಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ? ಎಂಬ ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದಿಗೆ ಇದನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸೋಣ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎಂದರೇನು?

ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ, ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಮತ್ತು ಮುಂದುವರಿಸುವ ಒಂದು ಆಂತರಿಕ ಸ್ಥಿತಿ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಐದು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ:

1. ತಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಜನರು ಯಾವ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ? ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಯಾಕೆ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಧ್ಯಯನದ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನು ಕೆಲವರು ದೂರದರ್ಶನ ವೀಕ್ಷಣೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ?
2. ಒಂದು ಕೆಲಸ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲು ಎಷ್ಟು ಸಮಯ ಬೇಕು? ಯಾಕೆ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನೇರವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನದ ಕೆಲಸ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನು ಕೆಲವರು ಕಾಲಕ್ಷೇಪ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ?
3. ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೀವ್ರತೆ ಅಥವಾ ತಲ್ಲೀನತೆಯ ಹಂತವೇನು? ಒಂದು ಬಾರಿ ಪುಸ್ತಕದ ಚೀಲವನ್ನು ತೆರೆದ ಮೇಲೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತನ್ಮಯನಾಗುತ್ತಾನೋ ಅಥವಾ ಸುಮ್ಮನೆ ಕಾಲಹರಣ ಮಾಡುತ್ತಾನೋ?
4. ಒಂದು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಧೃಢವಾಗಿ ನಿಲ್ಲಲು ಅಥವಾ ಕೈಚೆಲ್ಲಿ ಕುಳಿತು ಕೊಳ್ಳಲು ಏನು ಕಾರಣ? ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನಗೆ ವಹಿಸಿದ ಶೇಕ್ಸ್‌ಪಿಯರ್ ಮೇಲಿನ ಲೇಖನವನ್ನು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಓದುತ್ತಾನೋ ಅಥವಾ ಕೆಲವು ಪುಟಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಓದುತ್ತಾನೋ?
5. ಒಂದು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವಾಗ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಏನನ್ನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಏನು ಭಾವನೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುತ್ತಾನೆ? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಶೇಕ್ಸ್‌ಪಿಯರ್‌ನ ವಿಷಯವನ್ನು

ಆನಂದಪಡುತ್ತಿದ್ದಾನೋ, ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೋ ಅಥವಾ ಮುಂದೆ ಬರುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಬಗೆಗೆ ಆತಂಕಗೊಂಡಿರುತ್ತಾನೋ (ಗ್ರಹಾಂ ಮತ್ತು ವೀನರ್, ೧೯೯೬; ಪಿಂಟ್ರಿಚ್, ಮಾರ್ಕ್ಸ್, ಮತ್ತು ಬಾಯ್ಲ್, ೧೯೯೩)?

ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ಭೇಟಿ

ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಮಗ್ನತೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ನಾವು ಒಂದು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ವಿಜ್ಞಾನದ ತರಗತಿಯನ್ನು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ನಿರ್ದೇಶನ ಕೊಟ್ಟ ನಂತರ ಪ್ರವೇಶಿಸೋಣ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವ್ಯಕ್ತಿ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಸ್ಪಿಪೆಕ್ (2002) ನಿಂದ ಆರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ತಿದ್ದಲಾಗದ ಗೆರಾಲ್ಡೋ (Hopeless Geraldo) ಎಂದಿನಂತೆ ವಹಿಸಿದ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಶುರುವೇ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. “ನನಗೆ ಇದು ಅರ್ಥವಾಗುವುದಿಲ್ಲ”, ಅಥವಾ “ಇದು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟ ಇದೆ” ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಿರುತ್ತಾನೆ. ಅವನು ನಿಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಿದರೆ, ಅವನು ಅದನ್ನು “ಊಹಿಸಿರುತ್ತಾನೆ” ಅಥವಾ, “ಅವನಿಗೆ ನಿಜವಾಗಿ ಗೊತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ”. ಗೆರಾಲ್ಡೋ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ಎತ್ತಲೋ ನೋಡುತ್ತಾ ಕಳೆಯುತ್ತಾನೆ; ಅವನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಹಿಂದೆ ಹಿಂದೆ ಬೀಳುತ್ತಿದ್ದಾನೆ.

ಜಾಗರೂಕ ಸ್ಯೂಮಿ ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಇದು ಸರಿಯೇ ಎಂದು ನಿಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ತಾಳೆ ನೋಡುತ್ತಾಳೆ-ಅವಳು ನಿಖರವಾಗಿರಲು ಬಯಸುತ್ತಾಳೆ. ನೀವು ಅವಳಿಗೆ ಒಮ್ಮೆ ಒಂದು ಉಪಕರಣದ ಉತ್ತಮವಾದ ಬಣ್ಣದ ಚಿತ್ರ ಬರೆದದಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಂಕ ಕೊಟ್ಟಿದ್ದಿರಿ, ಮತ್ತು ಈಗ ಅವಳು ಪ್ರತಿ ಬಾರಿಯೂ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾಳೆ. ಆದರೆ ಸ್ಯೂಮಿಯು “ಬಿ” ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಅಪಾಯಕ್ಕೆ ಸಿಕ್ಕಿ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಬೇಕಾಗಿರದ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಅವಳಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲ.

ಸಂತೃಪ್ತ ಸ್ಪೆನ್ಸರ್ ಈ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತನಾಗಿದ್ದಾನೆ. ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಅವನಿಗೆ ಇದರ ಬಗೆಗೆ ನಿಮಗಿಂತ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗೊತ್ತು. ಅವನು ಗಂಟೆಗಟ್ಟಲೆ ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರ ಓದುವುದರಲ್ಲೂ, ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದರಲ್ಲೂ ಸಮಯ ಕಳೆಯುತ್ತಾನೆ. ಆದರೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವನ ಸರಾಸರಿ ಶ್ರೇಣಿಯು B- ಮತ್ತು C+ ಇರುತ್ತದೆ, ಯಾಕೆಂದರೆ ಅವನು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಶಾಲಾ ಅಭ್ಯಾಸದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಸ್ಪೆನ್ಸರ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನವಿಲ್ಲದೆ ಬರುವ C ಶ್ರೇಣಿಯಿಂದಲೇ ತೃಪ್ತನಾಗಿರುತ್ತಾನೆ.

ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ದಲೀಶಾಳ ಬಳಿ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ ಕೈಪಿಡಿ ಇಲ್ಲ -ಅವಳು ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಡನೆ ಅದನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆಗ ಅವಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಹಾಗೆ ನಟಿಸುತ್ತಾಳೆ, ಮತ್ತು ನೀವು ಮತ್ತೊಂದು ಕಡೆ ತಿರುಗಿದಾಗ ವಹಿಸಿದ ಅಭ್ಯಾಸದ ಬಗೆಗೆ ತಮಾಷೆ ಮಾಡುತ್ತಾ, ಅಥವಾ ಇತರ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಉತ್ತರವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾ ಇರುತ್ತಾಳೆ. ಅವಳಿಗೆ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲು ಹೆದರಿಕೆ, ಏಕೆಂದರೆ, ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿ ವಿಫಲಳಾದರೆ ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಅವಳು “ದಡ್ಡಿ” ಎಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ.

ಆತಂಕದ ಅಮೀ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದಾಳೆ, ಆದರೆ ವಿಜ್ಞಾನ ಪರೀಕ್ಷೆ ಇರುವಾಗ ನಿಶ್ಚಲಳಾಗುತ್ತಾಳೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕಾದರೆ ಅವಳು ಗೊತ್ತಿರುವುದನ್ನೆಲ್ಲಾ “ಮರೆತುಬಿಡುತ್ತಾಳೆ.” ಅವಳ ಪೋಷಕರು ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾಗಿದ್ದು ಅವಳು ಕೂಡ ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಆಗಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಈ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಅವಳ ಭವಿಷ್ಯವು ಮಸುಕಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ.

(ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ: ಈ ಐವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಐದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಾದರೂ ತೊಂದರೆ ಇದೆ: ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದು, ಆರಂಭಿಸುವುದು, ತೀವ್ರತೆ, ನಿರಂತರತೆ ಅಥವಾ ಯೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳು. ನೀವು ಈ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲೀರಾ? ಉತ್ತರಗಳು ಮುಂದಿನ ಪುಟದಲ್ಲಿವೆ.)

ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ವಿಭಿನ್ನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸವಾಲನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾನೆ. ಆದರೂ ನೀವು ಇಡೀ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿ ಬೋಧಿಸಬೇಕು. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮುಂದಿನ ಕೆಲವು ಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ಇನ್ನೂ ಹತ್ತಿರದಿಂದ ನೋಡುತ್ತೇವೆ.

ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ (Intrinsic and Extrinsic Motivation)

ಒಂದು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಬೇಸರ ಬಂದಿದ್ದರೂ ನಮ್ಮನ್ನೇ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿಕೊಂಡು ಲವಲವಿಕೆಯಿಂದ ಗುರಿಯತ್ತ ಸಾಗಿ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸಮಾಡುವುದು ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗೊತ್ತಿದೆ. ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗೆ ಚೈತನ್ಯ ನೀಡಿ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡುವುದು ಯಾವುದು? ಇದಕ್ಕೆ ವಿವರಣೆಯಾಗಿ ಚೋದಕಗಳು (drives), ಮೂಲಭೂತ ಬಯಕೆಗಳು (basic desire), ಅಗತ್ಯಗಳು (needs), ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಕಗಳು (incentives), ಭಯ, ಗುರಿಗಳು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಒತ್ತಡ, ಆತ್ಮ-ವಿಶ್ವಾಸ, ಆಸಕ್ತಿ, ಕುತೂಹಲ, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಮೌಲ್ಯಗಳು, ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಅನೇಕವಿರಬಹುದು. ಕೆಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೆಂದರೆ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ವಿಶೇಷಕಗಳು (traits) ಅಥವಾ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು (individual characteristics) ಎಂದು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಹೇಳುವಂತೆ, ಕೆಲವರಿಗೆ ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂಬ ಬಲವಾದ ಅಗತ್ಯ, ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಭಯ, ಯಾಂತ್ರಿಕ ವಸ್ತುಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕುತೂಹಲ, ಅಥವಾ ಕಲೆಯ ಬಗೆಗೆ ನಿರಂತರವಾದ ಆಸಕ್ತಿ ಇದ್ದು ಸಾಧಿಸಲು ಶ್ರಮಿಸುತ್ತಾರೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುತ್ತಾರೆ, ಗ್ಯಾರೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲಿಸದೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಅಥವಾ ಕಲಾಸೌಧಗಳಲ್ಲಿ ಗಂಟೆಗಟ್ಟಲೆ ಸಮಯ ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇತರ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸ್ಥಿತಿ (state), ಒಂದು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನೀವು ನಾಳೆ ಪರೀಕ್ಷೆ ಇದೆ ಎಂದು ಈ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುತ್ತಿದ್ದರೆ, ನೀವು ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಿಂದ (ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ ಈಗ) ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿದ್ದೀರಿ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಯಾವುದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ನಮ್ಮ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವಿಶೇಷಕಗಳ ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನೀವು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದು ನೀವು ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕೊಡುತ್ತೀರಿ ಎಂಬುದಕ್ಕಾಗಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ತಯಾರಿ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದೀರಿ ಎಂಬುದಕ್ಕಾಗಿರಬಹುದು.

ನೀವು ನೋಡಿದ ಹಾಗೆ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕೆಲವು ವಿವರಣೆಗಳು ಆಂತರಿಕ -ಅಗತ್ಯಗಳು, ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಗಳಂತಹ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿವೆ. ಇತರ ವಿವರಣೆಗಳು ಬಾಹ್ಯ, ಪರಿಸರದ ಅಂಶಗಳಾದ ಪುರಸ್ಕಾರ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಒತ್ತಡ, ಶಿಕ್ಷೆ, ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ನಡುವೆ ಇದೆ. ನಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬೆಂಬತ್ತಿ ಹೋಗುವಾಗ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಚಲಾಯಿಸುವಾಗ ಹುಡುಕುವ ಸವಾಲುಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಜಯಿಸುವಲ್ಲಿನ ಮಾನವ ಸಹಜವಾದ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಾಗಿದೆ. ನಾವು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿದ್ದಾಗ, ನಮಗೆ ಯಾವುದೇ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷೆಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ, ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯೇ ನಮಗೆ ತೃಪ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಆಂಡರ್‌ಮನ್, 2009; ಡೇಸಿ ಮತ್ತು ರಯನ್, 2002; ರೈಸ್, 2004). ಸಂತೃಪ್ತ ಸ್ಟೆನ್ನರ್ ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುವುದರಿಂದಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗೂ ಅದನ್ನು ಓದುತ್ತಾನೆ; ಅದನ್ನು ಯಾರೂ ಅವನಿಂದ ಮಾಡಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ.

ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ನಾವು ಒಂದು ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು, ಶಿಕ್ಷೆ ತಪ್ಪಿಸಲು, ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಂತೋಷಪಡಿಸಲು ಅಥವಾ ಆ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಒಂದು ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ನಾವು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆ ಕೆಲಸದ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಅದರಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತರಾಗಿಲ್ಲ; ಆದರೆ ಅದರಿಂದ ನಮಗೇನು ಸಿಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನಷ್ಟೇ ಗಮನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಜಾಗರೂಕ ಸ್ಯೂಮಿಯು ತನಗೆ ಸಿಗುವ ಶ್ರೇಣಿಗಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾಳೆ, ಅವಳಿಗೆ ಆ ಪಠ್ಯವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಆಸಕ್ತಿಯಿಲ್ಲ.

ಆಂತರಿಕ/ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಒಂದು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಅದು ಆಂತರಿಕ ಪ್ರೇರಿತವೇ, ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರೇರಿತವೇ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಕಷ್ಟ. ಎರಡು ವಿಧವಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ನಡುವಿನ ಮುಖ್ಯವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕ್ರಿಯೆಯ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ, ಅಂದರೆ ಕ್ರಿಯೆಯ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣದ ನೆಲೆಯು (locus of causality) ಆಂತರಿಕವಾದುದೇ ಅಥವಾ ಬಾಹ್ಯವಾದುದೇ -ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಒಳಗಿರುವುದೇ ಅಥವಾ ಹೊರಗಿರುವುದೇ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ. ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುತ್ತಾರೋ, ಈಜುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬ್ಯಾಕ್‌ಸ್ಟ್ರೋಕ್ (backstroke) ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೋ ಅಥವಾ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುತ್ತಾರೋ ಅವರೆಲ್ಲ ಈ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದಾಗಿ ಆರಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ (ಕಾರಣದ ಕೇಂದ್ರವು ಆಂತರಿಕವಾಗಿದೆ/ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ) ಅಥವಾ ಇತರ ಯಾರಾದರೂ, ಅಥವಾ ಇನ್ನು ಯಾವುದಾದರೂ ಬಾಹ್ಯ ವಿಷಯಗಳು ಅವರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿರಬಹುದು (ಕಾರಣದ ಕೇಂದ್ರವು ಬಾಹ್ಯವಾಗಿದೆ/ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ) (ರೀವ್, 2002; ರೀವ್ ಮತ್ತು ಜ್ಯಾಂಗ್, 2006).

[ನನ್ನ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ: ಅಧ್ಯಾಯ 11ರ ನನ್ನ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ ಚಟುವಟಿಕೆ ವಿಭಾಗಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆ 1 ನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿ. ಅಲ್ಲಿ ಕಾರಣವ ಕರಕುಶಲವಸ್ತುವನ್ನು ನೋಡಿ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ವಿವಿಧ ವಯಸ್ಸಿನ ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ.]

ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೇ ಉತ್ತೇಜಕವಾಗಿರುವಂತಹ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ.

ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕಗಳಂತಹ ಬಾಹ್ಯ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ.

ಕಾರಣದ ನೆಲೆ : ಕ್ರಿಯೆಯ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣದ ನೆಲೆ –ಅದು ಆಂತರಿಕ ಅಥವಾ ಬಾಹ್ಯವಾಗಿರಬಹುದು.

[ಚಿತ್ರ –ಪದಕ ಗಳಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿಯೇ? ಈ ಆಟಗಾರನು ಕೇವಲ ರಿಬ್ಬನ್‌ನ ತುದಿಗೆ ತೂಗುತ್ತಿರುವ ಲೋಹದಿಂದ ಪ್ರೇರಿತನಾಗಿದ್ದಾನೆಯೇ ಅಥವಾ ಅವನು ಕ್ರೀಡೆಯಲ್ಲಿ ತನಗಿರುವುದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರೇಪಿತನಾಗಿದ್ದಾನೆಯೇ?]

ನೀವು ನಿಮ್ಮದೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ಯೋಚಿಸಿದಾಗ, ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ನಡುವಿನ ದ್ವಿಭಜನೆಯು –ಇವೆರಡರಲ್ಲೊಂದು ಅಥವಾ ಎಲ್ಲವೂ ಅಥವಾ ಯಾವುದೂ ಇಲ್ಲ –ಎಂಬುದು ಬಹುಶಃ ನಿಮಗೆ ಅರಿವಾಗಬಹುದು. ಇವೆರಡರಲ್ಲೊಂದು ಎಂಬ ಯೋಚನೆಯನ್ನು ತಳ್ಳಿಹಾಕುವ ಎರಡು ವಿವರಣೆಗಳಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು *ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪದಿಂದ* (ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ) ಮೊದಲೊಂದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ *ಇತರರು ನಿರ್ಧರಿಸಿದುವುಗಳವರೆಗಿನ* (ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ) ಅಖಂಡ ಸರಣಿಯ ಯಾವ ಬಿಂದುವಿನಲ್ಲಾದರೂ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗೆ ಋಷಿ ಕೊಡದಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಶ್ರಮಪಟ್ಟು ಮಾಡಲು ಮುಕ್ತವಾಗಿಯೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಒಂದು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾದ ಗುರಿಯನ್ನು ಸೇರಲು ಅವಶ್ಯಕವಾದವುಗಳು ಎಂದು ತಿಳಿದಿರುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹುದೆಂದರೆ, ಒಬ್ಬ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಬೇಕೆಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಓದಲು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ಕೊಡುವುದು. ಇದು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೇ ಅಥವಾ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೇ? ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಇದು ಇವೆರಡರ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿದೆ –ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಬಾಹ್ಯ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪರವಾನಗಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಮನಗಾಣುವುದು ಮತ್ತು ಆ ಮೇಲೆ ಅದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಇಲ್ಲಿ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಒಂದು ಬಾಹ್ಯ ಕಾರಣವನ್ನು ಆಂತರಿಕಗೊಳಿಸಿದ್ದಾನೆ. (ವಾನ್‌ಸ್ಪೀನ್‌ಕಿಸ್ಟ್, ಲೆನ್ಸ್, ಮತ್ತು ಡೇಸಿ, 2006).

ಇನ್ನೊಂದು ವಿವರಣೆಯೆಂದರೆ, ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಕಾರಣಗಳೆರಡೂ ಒಂದು ಅಖಂಡತೆಯ ಎರಡು ತುದಿಗಳಲ್ಲ. ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಎರಡು ಸ್ವತಂತ್ರ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು, ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ದತ್ತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಇವೆರಡೂ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಬಹುದು (ಕೋವಿಂಗ್ಸ್‌ನ್ ಮತ್ತು ಮ್ಯೂಲರ್, 2011). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸೇತುವೆಯಾಗಿರುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಬೋಧನೆಯು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಆದರೆ, ನಿಮಗೆ ಗೊತ್ತೇ? ಯಾವಾಗಲೂ ಇದು ಕೆಲಸ

ಮಾಡಲಾರದು. ಉದ್ದ ಭಾಗಾಕಾರದ ಲೆಕ್ಕವು ನಿಮಗೆ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿಯೇ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿತ್ತೇ? ಅನಿಯಮಿತ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳಿಂದಾಗಿ ನಿಮ್ಮ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಕೆಣಕಿದವೇ? ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಚೇತನರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಲು ಯಾವಾಗಲೂ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನೇ ನೆಚ್ಚಿಕೊಂಡರೆ ಅವರಿಗೆ ನಿರಾಶೆಯಾಗಬಹುದು. ಉತ್ತೇಜಕಗಳು (incentives) ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಬೆಂಬಲಗಳು ಇರಬೇಕಾದಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳೂ ಇರುತ್ತವೆ. ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ ಬೆಳೆಸಬೇಕು (ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಆಂಡರ್‌ಮನ್, 2009; ಬ್ರೋಫಿ, 2003; ಡೇಸಿ, ಕೋಸ್ಸರ್ ಮತ್ತು ರಿಯಾನ್, 1999). ಇದನ್ನು ಮಾಡಲು ಅವರು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

[ಬಾಕ್ಸ್:

ಅಭ್ಯಾಸದ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಿ ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ

ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು (1, ಸಿ2, 3)

ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾದ ಕೆಲವು ಸಲಹೆಗಳು, ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕಗಳು, ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಮತ್ತು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಸಲಹೆಗಳಿಗೆ “Increasing Student Engagement and Motivation: From Time – on – Task to Homework” ನ್ನು ನೋಡಿರಿ. (<http://www.nwrel.org/request/oct00/textonly.html>)]

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಐದು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಧಾನಗಳು

[ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ: ನೀವು ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಏಕೆ ಓದುತ್ತಿದ್ದೀರಿ? ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ನಿಮಗೆ ಕುತೂಹಲವಿದೆಯೇ ಮತ್ತು ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಇದೆಯೇ? ಅಥವಾ ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ನಿಮಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆ ಇದೆಯೇ? ನಿಮಗೆ ಬೋಧನಾ ಪರವಾನಗಿ ಪಡೆಯಲು ಅಥವಾ ಪದವೀಧರರಾಗಲು ಈ ಬೋಧನಾ ಸರಣಿಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆಯೇ? ನೀವು ಈ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬಹುದೆಂದು ನಂಬಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಆ ನಂಬಿಕೆಯೇ ನಿಮ್ಮನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತಿರಬಹುದು. ಬಹುಶಃ ಈ ಎಲ್ಲಾ ಕಾರಣಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯೂ ಇರಬಹುದು. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ನಿಮಗೆ ಇರುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಯಾವುದು?]

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಹಲವಾರು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಒಂದು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಹಾಗೂ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ವಿಷಯ. ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಯೋಗಗಳ ಮೂಲಕ ಕೆಲವು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲಾಗಿದೆ. ಇತರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಆಟಗಳು ಅಥವಾ ಒಗಟುಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ನಡೆಸುವ ಮಾನವರ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ. ನೈದಾನಿಕ ಮತ್ತು ಔದ್ಯಮಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಕೆಲಸಗಳ ಮೂಲಕ ಕೆಲವು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಬೆಳೆದು ಬಂದಿವೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಆಯ್ದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ನಾವು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇಲ್ಲವಾದಲ್ಲಿ ನಾವು ಈ ವಿಷಯದ ಸಮೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ವರ್ತನಾ ಉಪಗಮನ (Behavioural approaches to Motivation)

ವರ್ತನಾ ಉಪಗಮನದ ಪ್ರಕಾರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಉತ್ತೇಜಕಗಳು ಮತ್ತು ಬಹುಮಾನಗಳನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದರಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹುಮಾನವೆಂದರೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಗೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿ ಕೊಡುವ ಒಂದು ಆಕರ್ಷಕವಾದ ವಸ್ತು ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜಾಗರೂಕ ಸ್ಯೂಮಿಯು ಒಂದು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸಿದಾಗ ಅವಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಯಿತು. ಉತ್ತೇಜಕವೆಂದರೆ ಒಂದು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಅಥವಾ ನಿರುತ್ತಾಹಗೊಳಿಸುವ ಒಂದು ವಸ್ತು ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ. A+ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಕೊಡುವ ಭರವಸೆಯು ಸ್ಯೂಮಿಗೆ ಒಂದು ಉತ್ತೇಜಕವಾಗಿತ್ತು. ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಪಡೆಯುವುದು ಬಹುಮಾನ ವಾಗುತ್ತದೆ.

ನಮ್ಮ ಕೆಲವು ವರ್ತನೆಗಳ ಸಲುವಾಗಿ ನಾವು ಸತತವಾಗಿ ಬಲಪಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟರೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಅಥವಾ ಆ ರೀತಿ ವರ್ತಿಸಲು ಒಲವು ತೋರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಬೇಸ್‌ಬಾಲ್ ಆಟದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಪ್ರದರ್ಶನ ನೀಡಿದ್ದಕ್ಕೆ ಪ್ರೀತಿ, ದುಡ್ಡು, ಹೊಗಳಿಕೆ ಅಥವಾ ಸವಲತ್ತುಗಳಂತಹ ಬಹುಮಾನ ಸಿಕ್ಕರೆ, ಆದರೆ ಓದಿನ ಬಗೆಗೆ ಕಡಿಮೆ ಮನ್ನಣೆ ಕೊಟ್ಟರೆ, ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ರೇಖಾಗಣಿತವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವದಕ್ಕಿಂತ ತನ್ನ ಆಟವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ವಿವಿಧ ಶ್ರೇಣಿಗಳು, ಸ್ಟಾರ್‌ಗಳು, ಸ್ಟಿಕ್‌ಗಳು ಮುಂತಾದ ಬಹುಮಾನ ಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದರಂತಹ ಕಲಿಕೆಯ ಬಲವರ್ಧನೆಯ ಅಂಶಗಳು ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗಳಿಗಾಗಿ ದೋಷಾಂಕಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಇತ್ಯಾದಿಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಕಗಳು, ಬಹುಮಾನ ಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಗಳಂತಹ ಬಾಹ್ಯ ವಿಧಾನಗಳ ಮೂಲಕ ಅಭಿಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿದೆ.

[ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಉತ್ತರವನ್ನು ನಿಧಾನವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸಿ: ತಿದ್ದಲಾಗದ ಗೆರಾಟೋಗೆ ಕೆಲಸ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವುದೇ ಕಷ್ಟ (2) ಮತ್ತು ಒಂದು ಬಗೆಯ ಹತಾಶೆಯ ಭಾವದಿಂದ (5); ಚಟುವಟಿಕೆ ಮಾಡುವಾಗ ಅವನು ತಾನು ಅಸಫಲನು ಮತ್ತು ಅಸಹಾಯಕನೆಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಜಾಗರೂಕ ಸ್ಯೂಮಿಯು ಉತ್ತಮ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾಳೆ (1), ಸುಲಭವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾಳೆ (2), ಮತ್ತು ಧೃಢವಾಗಿ ನಿಲ್ಲುತ್ತಾಳೆ (3). ಆದರೆ ಅವಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನಳಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಕೆಲಸದಿಂದ ಋಷಿ ಪಡುವುದಿಲ್ಲ (4 ಮತ್ತು 5). ಸಂತ್ಯಜ್ಞ ಸೈನ್ಸ್‌ ತನ್ನದೇ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವುದಾದರೆ (1), ಸುಲಭವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾನೆ (2) ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನನಾಗಿ (3) ಧೃಢವಾಗಿದ್ದುಕೊಂಡು (4) ಕೆಲಸವನ್ನು ಆನಂದಿಸುತ್ತಾನೆ (5). ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ದಲಿತಾಳು ಕಳಪೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾಳೆ (1), ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಂದೂಡುತ್ತಾಳೆ (2), ಕರಾರು/ಒಪ್ಪಂದಗಳನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾಳೆ (3) ಮತ್ತು ಸುಲಭವಾಗಿ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತಾಳೆ (4), ಏಕೆಂದರೆ ಬೇರೆಯವರು ಅವಳ ಬಗೆಗೆ ಏನು ತೀರ್ಮಾನಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆಯೇ ಅವಳು ಚಿಂತಿತಳಾಗಿರುತ್ತಾಳೆ (5). ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ ತಾನು ಏನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾಳೆ ಮತ್ತು ಏನು ಭಾವಿಸುತ್ತಾಳೆ ಎಂಬುದು ಆತಂಕದ ಅಮೀಯಲ್ಲಿರುವ ತೊಂದರೆ. ಅವಳ ಚಿಂತೆ ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳು ಅವಳು ಕಳಪೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವಂತೆ (1) ಮತ್ತು ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಂದೂಡುವಂತೆ (2) ಮಾಡಬಹುದು, ಇವು ಅವಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಇನ್ನಷ್ಟು ಆತಂಕಿತಳನ್ನಾಗಿಸುತ್ತವೆ.]

ಬಾಕ್:

ಬಹುಮಾನ (reward) -ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಗೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿ ಕೊಡುವ ಒಂದು ಆಕರ್ಷಕವಾದ ವಸ್ತು ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ .

ಉತ್ತೇಜಕ (incentive) -ಒಂದು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಅಥವಾ ನಿರುತ್ತಾಹಗೊಳಿಸುವ ಒಂದು ವಸ್ತು ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನಗಳು

ಪ್ರಬಲವಾದ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪಂಥಗಳಾದ ವರ್ತನಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಅಥವಾ ಫ್ರಾಯ್ಡ್‌ನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಜನರು ಏಕೆ ಅವರದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ವಿವರಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ಕಾರ್ಲ್ ರೋಜರ್ಸ್ ಅವರಂತಹ ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನದ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು 1940ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ವಾದ ಮಾಡಿದರು. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನದ ವಿವರಣೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸ್ವಯಂ-ವಾಸ್ತವೀಕರಣ (self-actualization) (ಮಾಸ್ಲೋ, 1968, 1970)ದ ಅವಶ್ಯಕತೆ, ಜನ್ಮತಃ ಬಂದಿರುವ “ವಾಸ್ತವೀಕರಣ ಪ್ರವೃತ್ತಿ” (actualizing tendency) (ರೋಜರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಫ್ರೈಬರ್ಗ್, 1994) ಅಥವಾ “ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ” (self-determination) (ಡೇಸಿ, ವ್ಯಾಲರಂಡ್, ಪ್ಯಾಲೆಟಿಯರ್, ಮತ್ತು ರಯನ್, 1991)ದ ಅಗತ್ಯ ಮುಂತಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಆಂತರಿಕ ಮೂಲಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅಭಿಪ್ರೇರೇಪಿಸುವುದು ಎಂದರೆ ಜನರ ಆಂತರಿಕ ಮೂಲಗಳಾದ -ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅರಿವು, ಆತ್ಮಾಭಿಮಾನ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ ವಾಸ್ತವೀಕರಣವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು. ಮುಂದೆ ವಿವರಿಸಿರುವ ಮಾಸ್ಲೋರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಡೇಸಿ ಮತ್ತು ರಯನ್‌ರವರ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನದ ಪ್ರಭಾವೀ ವಿವರಣೆಗಳಾಗಿವೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ

ಸಂಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಜನರು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಹೊಸಬಗೆಯ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಸಂಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ವರ್ತನೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಾಗಿ ಬೆಳೆದಿವೆ. ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗಳು ನಾವು ನಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ನಮಗೆ ಬಹುಮಾನ ಸಿಕ್ಕಿದೆಯೆ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದೇವೆಯೇ ಎಂಬುದರಿಂದಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಅಲ್ಲ, ಅವು ನಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಸಂಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರತಿಪಾದಕರ ನಂಬಿಕೆಯಾಗಿದೆ (ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002). ಯೋಜನೆಗಳು (ಮಿಲ್ಲರ್, ಗ್ಯಾಲಂಟರ್ ಮತ್ತು ಪ್ರೈಬ್ರಮ್, 1960), ಗುರಿಗಳು (ಲಾಕ್ ಮತ್ತು ಲೈಥಮ್, 2002), ಮನೋಮಾದರಿಗಳು (schema)

(ಓರ್ಫನಿ, ಕ್ಲೋರ್ ಮತ್ತು ಕೊಲಿನ್, 1988), ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು (ವ್ರೂಮ್, 1964), ಮತ್ತು ಆರೋಪಣೆಗಳ (attributions) (ವೀನರ್, 2000) ಮೂಲಕ ವರ್ತನೆಗಳು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಆರೋಪಣೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನೋಡೋಣ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ವರ್ತನಾ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಏಕೀಕರಣದಿಂದ ಆಗಿವೆ. ಅಂದರೆ, ವರ್ತನೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಮೇಲೆ ವರ್ತನಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರತಿಪಾದಕರಿಗೆ ಇರುವ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಮೇಲೆ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರತಿಪಾದಕರಿಗೆ ಇರುವ ಆಸಕ್ತಿಗಳು – ಇವೆರಡನ್ನೂ ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲಿನ ಅನೇಕ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನದ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷೆ X ಮೌಲ್ಯದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳೆಂದು (expectancy x value) ಬಿಂಬಿಸಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಎರಡು ಮುಖ್ಯ ಬಲಗಳ ಉತ್ಪನ್ನವೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು: ಗುರಿಯೊಂದನ್ನು ತಲುಪುವುದರ ಬಗೆಗೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗಿರುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಗುರಿಯ ಮೌಲ್ಯ. ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಏಳುವ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೆಂದರೆ, “ನಾನು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟರೆ ಗೆಲುವನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಲ್ಲೆನೇ?” ಮತ್ತು “ನಾನು ಗೆದ್ದರೆ ಅದರ ಫಲಿತಾಂಶವು ನನಗೆ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೆ ಮತ್ತು ತಕ್ಕ ಬಹುಮಾನ ವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆಯೆ?” ಎಂಬುದು. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಈ ಎರಡು ಬಲಗಳ ಉತ್ಪನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಏಕೆಂದರೆ, ಇವೆರಡರಲ್ಲಿ ಯಾವೊಂದು ಇಲ್ಲವಾದರೂ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಯಾವುದೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನನಗೆ ಬಾಸ್ಕೆಟ್ ಬಾಲ್ ತಂಡವನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಅವಕಾಶವಿದೆಯೆಂದು ನಾನು ನಂಬಿದ್ದರೆ (ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ನಿರೀಕ್ಷೆ), ಮತ್ತು ತಂಡವನ್ನು ಕಟ್ಟುವುದು ನನಗೆ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವುದು (ಹೆಚ್ಚಿನ ಮೌಲ್ಯ) – ಇವೆರಡೂ ಇದ್ದಾಗ ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ತುಂಬಾ ದೃಢವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಬದಲಾಗಿ ಇದರೊಳಗೆ ಒಂದು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ (ನನಗೆ ತಂಡವನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಭರವಸೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಅಥವಾ ಬಾಸ್ಕೆಟ್ ಬಾಲ್ ಆಡುವ ಬಗೆಗೆ ನಾನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವ ಕೊಡದಿದ್ದರೆ), ಆಗಲೂ ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಶೂನ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಟೋಲಫನ್, 2000).

ಜಾಕಲೀನ್ ಎಕಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಆಲನ್ ವಿಗ್ಫೀಲ್ಡ್ ಅವರು ನಿರೀಕ್ಷೆ X ಮೌಲ್ಯದ ಸಮೀಕರಣದ ಜೊತೆಗೆ ‘ಕ್ರಯ’ ದ ಅಂಶವನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು, ಅವುಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ತೆರುವ ಕ್ರಯದೊಂದಿಗೆ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟು ಶಕ್ತಿ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ? ಬದಲಾಗಿ ನಾನು ಬೇರೆ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು? ಇದರಲ್ಲಿ ಸಫಲನಾಗದಿದ್ದರೆ ಏನು ಅಪಾಯಗಳಿವೆ? ನಾನು ಮೂರ್ಖನಂತೆ ಕಾಣುವೆನೇ? (ಎಕಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ವಿಗ್ಫೀಲ್ಡ್, 2001). ಅಧ್ಯಾಯ 10 ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ **ಬ್ಯಾಂಡುರಾ** ಅವರ ಸ್ವ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ

ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಉಪಗಮನದ ನಿರೀಕ್ಷೆ X ಮೌಲ್ಯಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿದೆ (ಫೆದರ್, 1982; ಶಂಕ್, ಪಿನ್ಚಿ, ಮತ್ತು ಮೀಸ್, 2008.).

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು

ಈ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿ: ನಾನು ಒಬ್ಬ ----- . ನಿಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆ ಏನು? ಯಾವ ಗುಂಪಿನೊಡನೆ ನೀವು ಬಲವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿರಿ? ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸಮುದಾಯದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತವೆ. ಜನರು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಅಂತರ್ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ತಾವು ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡುವ ಒಂದು ತರಗತಿಯ ಅಥವಾ ಶಾಲಾ ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರೇ ಎಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಮಾತನಾಡಲು, ಉಡುಗೆ ತೊಡಲು ಅಥವಾ ಉಪಾಹಾರ ಗೃಹಗಳಲ್ಲಿ ತಮಗೆ ಬೇಕಾದ ಆಹಾರವನ್ನು ಆದೇಶಿಸಲು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕರಣದ ಮೂಲಕ -ಸಮುದಾಯದ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಾದ ಸದಸ್ಯರನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಾ ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದೇರೀತಿ ಶಾಲಾ ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಾ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗುವುದೆಂದರೆ ಹೇಗೆಂದು ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ. ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಯಾರ ಸಹವಾಸ ಮಾಡುತ್ತೇವೆಯೋ ಅವರಿಂದ ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ (ಹಿಕೇ, 2003; ರೋಗೊಫ್, ಟರ್ಕನಿಸ್ ಮತ್ತು ಬಾರ್ಟಲೆಟ್, 2001). ನಾವು ಕಾಲ್ಪೆಂಡು ಆಟಗಾರರಾಗಿರುವಾಗ, ಅಥವಾ ಶಿಲ್ಪಿಯಾಗಿ, ಎಂಜಿನಿಯರಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ಅಥವಾ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಾಗಿರುವಾಗ ನಾವು ಒಂದು ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ನಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಒಂದು ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವಾಗ, ನಾವು ನ್ಯಾಯಯುತ ಹೊರವಲಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಿಂದ (Legitimate peripheral participation) ಆರಂಭಿಸಿ ಕೇಂದ್ರ ವಲಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯತ್ತ ಸಾಗುತ್ತೇವೆ. ನ್ಯಾಯಯುತ ಹೊರವಲಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಎಂದರೆ, ಹೊಸಬರು ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಆಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಕೊಡುಗೆಯು ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ್ದಾಗಿದ್ದರೂ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಗುಂಪಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೊಸಬನಾದ ನೇಕಾರನು ನೂಲುವ ಮತ್ತು ನೇಯುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮೊದಲು ಉಣ್ಣೆಗೆ ಬಣ್ಣ ಹಾಕುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ, ಮತ್ತು ಹೊಸಬನಾದ ಶಿಕ್ಷಕನು ಗುಂಪಿನೊಡನೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಮೊದಲು ಒಬ್ಬ ಮಗುವಿಗೆ ಬೋಧಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯೂ ನುರಿತವನ ನಿಜವಾದ ಕೆಲಸದ ಒಂದು ಭಾಗ. ಹೊಸಬ ಮತ್ತು ನುರಿತ ಇಬ್ಬರ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳೂ ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಅವರು ಸಮುದಾಯದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ (ಲೇವ್ ಮತ್ತು ವೆಂಗರ್ ೧೯೯೧; ವೆಂಗರ್, 1998).

ಬಾಕ್:

ಮಾನವತಾ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ: ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಆಯ್ಕೆ, ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ, ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಒಂದು ಉಪಗಮನ.

ನಿರೀಕ್ಷೆ x ಮೌಲ್ಯಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು: ಗುರಿಯ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಸಫಲರಾಗುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳೆರಡರ ಸಂಯೋಜನೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ವಿವರಣೆಗಳು.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು: ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ, ಅಸ್ಮಿತೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದೊಳಗಿನ ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು.

ನ್ಯಾಯಯುತ ಹೊರವಲಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ: ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಆಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಮತ್ತು ಕೊಡುಗೆಯು ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ್ದಾಗಿದ್ದರೂ ತಮ್ಮ ಗುಂಪಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು.

ಕೋಷ್ಟಕ 11.1 ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಐದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು

	ವರ್ತನಾ ಉಪಗಮನ	ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನ	ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಉಪಗಮನ	ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ	ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ
ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೂಲ	ಬಾಹ್ಯ	ಆಂತರಿಕ	ಆಂತರಿಕ	ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ	ಆಂತರಿಕ
ಮುಖ್ಯವಾದ ಪ್ರಭಾವಗಳು	ಪ್ರಬಲನಗಳು, ಬಹುಮಾನ ಗಳು, ಉತ್ತೇಜಕಗಳು, ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಗಳು	ಸ್ವಯಂ-ವಾಸ್ತವೀಕರಣ, ಸಂತ್ಯಾಪ್ತಿ, ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆ	ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಸಫಲತೆಗೆ ಮತ್ತು ವಿಫಲತೆಗೆ ಕಾರಣಗಳು, ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು	ಗುರಿಗಳು, ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಉದ್ದೇಶಗಳು, ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ತ್ವ	ಕಲಿಕೆಯ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಬದ್ಧತೆಯಿಂದ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು; ಗುಂಪಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು
ಮುಖ್ಯವಾದ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು	ಸ್ಮಿನ್ನರ್	ಮಾಸ್ಲೋ, ಡೇಸಿ	ವೀನರ್, ಗ್ರಹಾಮ್	ಲೋಕ್ ಮತ್ತು ಲಥಮ್, ಬ್ಯಾಂಡುರಾ	ಲೇವ್, ವೆಂಗರ್

ಕೆಲವು ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯ ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನಾಗಿ ರಚಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಧ್ಯಾಯ 9 ರಲ್ಲಿ ನೋಡಿದ ಹಾಗೆ ವಿಜ್ಞಾನದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರೊಜೆಕ್ಟ್‌ಗಳಿಗಾಗಿ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಪಿಯೋನ್ (1966) ರಚಿಸಿದರು. ಸ್ಕಾರ್ಡ್‌ಮಾಲಿಯ ಮತ್ತು ಬೆರೀಟರ್ (1996) ಅವರು ಗಣಕಯಂತ್ರವನ್ನು

ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಗಣಕಯಂತ್ರ ಆಧಾರಿತ ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣವನ್ನು - CSILE (Computer –Supported International Learning Environment) ರೂಪಿಸಿದರು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ಪ್ರಕಲ್ಪನೆಗಳು (hypotheses) ಮತ್ತು ಫಲಿತಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಪರಸ್ಪರ ವಿನಿಮಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಸಿಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾ ಸಮುದಾಯದ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಸದಸ್ಯರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಈ ಉಪಗಮನದಲ್ಲಿನ ಸವಾಲು, ಏಕೆಂದರೆ, ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಯುತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗಳಿಂದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಬರುತ್ತದೆ.

ವರ್ತನಾ ಉಪಗಮನ, ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಸಮೋಚೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಉಪಗಮನಗಳ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಕೋಷ್ಟಕ 11.1ರಲ್ಲಿ ಕೊಡಲಾಗಿದೆ. “ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎಂದರೇನು?” ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವಲ್ಲಿ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಒಂದರಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ, ಆದರೆ ಅದರ ಸಮಗ್ರ ಅರಿವಿಗೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿವೆ.

ಬೋಧನೆಗೆ ಉಪಯೋಗವಾಗುವಂತೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ವಿವಿಧ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಲು ನಾಲ್ಕು ಕೇತಗಳನ್ನು ಪರಿಚ್ಛೇದಿಸೋಣ. ಅಗತ್ಯಗಳು, ಗುರಿಗಳು, ಸ್ವ-ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷಣ (self- perception) ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ - ಆಸಕ್ತಿ, ಕುತೂಹಲ, ಭಾವನೆಗಳು, ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾದ, “ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕೆರಳಿಸಿದ” ಮುಖ (ಮರ್ಫಿ ಮತ್ತು ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್, 2000) - ಇವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಮಕಾಲೀನ ವಿವರಣೆಗಳಾಗಿವೆ.

ಅಗತ್ಯಗಳು

ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಮೊದಮೊದಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವಿಶೇಷಕದ ಅಥವಾ ಸ್ಥಿರವಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಅಗತ್ಯಗಳೆಂದರೆ -ಸಾಧನೆ, ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಸಂಲಗ್ನತೆಯಾಗಿವೆ (affiliation) (ಪಿನ್ಟಿಚ್, 2003). ಅಬ್ರಹಾಂ ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರ ಪ್ರಭಾವೀ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಶ್ರೇಣೀಕರಣಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಟ್ಟಿದೆ.

ಬಾಕ್ಸ್:

ಅಭ್ಯಾಸದ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಿ ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ

ಮ್ಯಾಸ್ಲೋ (I, C1) - ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರ ಅಗತ್ಯಗಳ ಅನುಕ್ರಮ ಶ್ರೇಣಿ (Maslow's Hierarchy of Needs) ಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವುದರಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಲ್ಲದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನೇರವಾಗಿ ಅಥವಾ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿ (vicarious) ನಿಮಗಾದ ವಿವಿಧ ಅನುಭವಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಅಗತ್ಯಗಳ ಅನುಕ್ರಮ ಶ್ರೇಣಿ: ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರ ಏಳು ಹಂತಗಳ, ದೈಹಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಂದ ಮೊದಲುಗೊಂಡು ಸ್ವಯಂವಾಸ್ತವೀಕರಣದವರೆಗೆ ಸೂಚಿಸಿರುವ ಮನುಷ್ಯನ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳ ಮಾದರಿ.

ಸ್ವಯಂ ವಾಸ್ತವೀಕರಣ: ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸುವುದು.

ನ್ಯೂನತಾ ಅಗತ್ಯಗಳು: ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಈಡೇರಿಸಬೇಕಾದ ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರ ನಾಲ್ಕು ಕೆಳಹಂತಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು.

ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಅಗತ್ಯಗಳು: ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರ ಮುಂದಿನ ಮೂರು ಹಂತಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳು, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳು ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ.

ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರ ಅಗತ್ಯಗಳ ಅನುಕ್ರಮಶ್ರೇಣಿ

ಉಳಿವು ಮತ್ತು ಸುರಕ್ಷತೆಯ ಕೆಳಹಂತದ ಅಗತ್ಯಗಳಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲಿನ ಹಂತದ ಅಗತ್ಯಗಳವರೆಗೆ, ಹಾಗೂ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂ-ವಾಸ್ತವೀಕರಣದವರೆಗಿನ ಒಂದು ಅಗತ್ಯಗಳ ಶ್ರೇಣಿಯು ಮನುಷ್ಯರಿಗೆ ಬೇಕು ಎಂದು ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರು (1970) ಸೂಚಿಸಿದರು. ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸಾರ್ಥಕಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು (self-fulfillment) ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರು “ಸ್ವಯಂ-ವಾಸ್ತವೀಕರಣ” ಎಂದು ಕರೆದರು, ಅಂದರೆ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಪ್ರತಿ ಕೆಳಹಂತದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಿದರೆ ಮಾತ್ರ ಮುಂದಿನ ಹಂತದ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರು (1968) ನಾಲ್ಕು ಕೆಳಹಂತದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು - ಉಳಿವು (survival) ಮತ್ತು ಸುರಕ್ಷತೆಯ (safety) ಅಗತ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಇವುಗಳ ನಂತರದ ಯಾರಿಗಾದರೂ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿದ್ದೇನೆನ್ನುವ (belonging) ಮತ್ತು ಆತ್ಮಗೌರವದ ಅಗತ್ಯ (self-esteem)- ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿ ನ್ಯೂನತಾ ಅಗತ್ಯಗಳು (deficiency needs) ಎಂದು ಕರೆದರು. ಈ ಅಗತ್ಯಗಳು ಈಡೇರಿದರೆ, ಅವುಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೂ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ಮೇಲಿನ ಹಂತದ ಮೂರು ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು - ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಧನೆ (intellectual achievement), ಕಲಾಸ್ವಾದನೆಯ (aesthetic appreciation) ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ-ವಾಸ್ತವೀಕರಣದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಅವರು ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಅಗತ್ಯಗಳು (being needs) ಎಂದು ಹೆಸರಿಸಿದರು. ಇವುಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಿದರೆ, ಮನುಷ್ಯನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಅಲ್ಲಿಗೇ ಕೊನೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಬೆಂಬತ್ತಿ ಅದು ಹೆಚ್ಚುತ್ತ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ನ್ಯೂನತೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳಂತೆ ಈ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಸಾಕಾರಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಎಂದಿಗೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಲು ನೀವು ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟು ಜಯಶಾಲಿಗಳಾದಷ್ಟೂ, ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ನೀವು ಪ್ರಯತ್ನಪಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳೇ ಹೆಚ್ಚು.

ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಊಹಿಸುವ ಹಾಗೆ ಜನರು ಯಾವಾಗಲೂ ವರ್ತಿಸುವುದಿಲ್ಲವೆಂಬ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಮ್ಯಾಸ್ಲೋರವರ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಟೀಕೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಜನರು ಈ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಪ್ರಕಾರದ ಅಗತ್ಯಗಳ ಹಿಂದೆ ಮುಂದೆ ಒಡಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಹಲವು ಅಗತ್ಯಗಳಿಂದ ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವರು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಲು, ತಿಳುವಳಿಕೆಗಾಗಿ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕಾಗಿ ಸುರಕ್ಷತೆ ಅಥವಾ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ಬದಿಗಿಟ್ಟರೆ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ದೈಹಿಕ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳೆಲ್ಲವೂ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಮಗುವಿನ ಸುರಕ್ಷತೆಯ ಮತ್ತು ತಾನು ಯಾರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿದ್ದೇನೆ ಎಂಬುದರ ಭಾವನೆಗಳು ತಾಯಿ ತಂದೆಯರ ವಿಚ್ಛೇದನದಿಂದ ಭಯಕ್ಕೊಳಗಾಗಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಅದಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಯಾವ ಆಸಕ್ತಿಯೂ

ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣವು ಭಯಪಡಿಸುವಂತಿದ್ದರೆ, ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಲೀ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಲೀ ತಮ್ಮ ನೆಲೆ ಏನೆಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ವಾತಾವರಣವಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸುರಕ್ಷತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಇರುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಾಗಲೀ ಅಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿನ ಜೊತೆಗೆ ಸೇರಿಕೊಂಡಿರುವುದು ಮತ್ತು ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆಗ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಗುಂಪಿನ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದ್ದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಶಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಧಿಕ್ಕರಿಸಲೂ ಬಹುದು.

“ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ” ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಇತ್ತೀಚಿನ ಉಪಗಮನಗಳು ಮತ್ತು ಮನುಷ್ಯನ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತದೆ (ಡೇಸಿ ಮತ್ತು ರಿಯನ್, 2002).

ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ: ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಬಾಂಧವ್ಯಗಳ ಅಗತ್ಯ

ಜಗತ್ತಿನೊಳಗೆ ಜನರೊಂದಿಗೆ ಒಡನಾಡುವುದರಲ್ಲಿ, ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವುದರಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ಬದುಕಿನ ಮೇಲೆ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದುವುದರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಬಾಂಧವ್ಯ ಬೆಳೆಸುವುದರಲ್ಲಿ - ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿನ ಭಾಗವಾಗುವುದರಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದೆಯೆಂದೂ, ನಾವು ಶಕ್ತರೆಂದೂ ಅಂದುಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯ ನಮಗೆಲ್ಲ ಇದೆ ಎಂದು ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳು ಈ ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದ ಮೂಲಭೂತ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಹೋಲುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ: ಸಾಮರ್ಥ್ಯ (ಸಾಧನೆ), ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ (ಅಧಿಕಾರ), ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದು (ವಿಲೀನತೆ).

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ: ಇದು ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪದ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದು, ಏಕೆಂದರೆ, ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಬಯಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ ನಮ್ಮ ಇಚ್ಛೆಯು ನಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಬಾಹ್ಯ ಬಹುಮಾನ ಅಥವಾ ಒತ್ತಡಗಳಲ್ಲ (ಡೇಸಿ ಮತ್ತು ರಾಯನ್; ರೀವ್, ಡೇಸಿ ಮತ್ತು ರಾಯನ್; ರಾಯನ್ ಮತ್ತು ಡೇಸಿ, 2000). ಜನರು ತಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ತಾವೇ ಜವಾಬ್ದಾರಾಗಿರಲು ಬಯಸುವುದರಿಂದ ತಮ್ಮ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರ ಹೊಂದಿರಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಯಾವಾಗಲೂ ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳಾದ ಕಟ್ಟಳೆಗಳು, ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಗಳು, ಗಡುವುಗಳು, ಆದೇಶಗಳು, ಮತ್ತು ಇತರರಿಂದ ವಿಧಿಸಲಾದ ಮಿತಿಗಳೊಡನೆ ಹೋರಾಟ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತನ್ನ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇತರರ ಸಹಾಯವನ್ನು ಸಹಾ ತಿರಸ್ಕರಿಸಬಹುದು (ಡಿಚಾರ್ಮ್, 1983)

[ಬಾಕ್:

ಅಭ್ಯಾಸದ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಿ ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ

ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ-(1, C3)

ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪವು ಹೇಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಹಂತಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದು.]

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ತರಗತಿಯ ವಾತಾವರಣವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿ, ಕುತೂಹಲ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಭಾವ, ಸೃಜನಶೀಲತೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸವಾಲನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ಆದ್ಯತೆಗಳೊಡನೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ಒಂದನೆ ತರಗತಿಯಿಂದ ಪದವಿ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತವೆ (ಡೇಸಿ ಮತ್ತು ರೈನ್; ಮೊಲ್ಲರ್, ಡೇಸಿ ಮತ್ತು ರೈನ್, ೨೦೦೬; ಶೀ, 2008). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಯ ಅಧಿಕಾರ ಸಿಕ್ಕಾಗ, ಕೆಲಸವು “ಮೋಜು ತರದಿದ್ದರೂ” ಅದು ಮುಖ್ಯವಾದುದು ಎಂದು ನಂಬುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತದ್ದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

[ಚಿತ್ರ : ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ತರಗತಿಯ ವಾತಾವರಣವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿ, ಕುತೂಹಲ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅರಿವು, ಸೃಜನಶೀಲತೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸವಾಲನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ಆದ್ಯತೆಗಳೊಡನೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ.]

[ಬಾಕ್:

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಅಗತ್ಯ: ನಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಮ್ಮದೇ ಇಚ್ಛೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ ಬಯಕೆಯು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ, ಬಾಹ್ಯ ಬಹುಮಾನ ಗಳು ಅಥವಾ ಒತ್ತಡಗಳಲ್ಲ.]

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ನಿಯಂತ್ರಣ ಮಾಡುವ ತರಗತಿಗಳು ಉರುಹೊಡೆಯುವ ಮತ್ತು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಮಾಡಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಲು ಒತ್ತಡವಿದ್ದಾಗ ಅವರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತ್ವರಿತ ಹಾಗೂ ಸುಲಭವಾದ ದಾರಿಯನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಒಂದು ಅಹಿತಕರ ಶೋಧನೆಯೆಂದರೆ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಯುವುದಾದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆದ್ಯತೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ (ಫ್ಲಿಂಕ್, ಬೋಜ್ಜಾನೋ, ಮತ್ತು ಬ್ಯಾರೆಟ್, 1990). ಜನಪ್ರಿಯವಾದ ನಂಬಿಕೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಹೋಗುವ ಧೈರ್ಯವನ್ನು ನೀವು ಮಾಡುತ್ತೀರಾದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆಬೆಂಬಲಿಸುವಿರಿ? ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉತ್ತರವೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಹಿತಿಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವುದು, ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕಲ್ಲ.

ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ: ಶಾಲೆಯ ದಿನದುದ್ದಕ್ಕೂ ಹಲವಾರು ವಿಷಯಗಳು ನಡೆಯುತ್ತವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹೊಗಳುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಟೀಕಿಸುತ್ತಾರೆ, ಗಡುವುಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ, ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತಾರೆ, ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತಾರೆ, ಕಟ್ಟಳೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಬೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ -ಇತ್ಯಾದಿ. ಈ ವಿಷಯಗಳು ಹೇಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಿ ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆಂಬುದನ್ನು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಸಿದ್ಧಾಂತವು (cognitive evaluation theory) (ಡೇಸಿ ಮತ್ತು ರೈನ್, 2002) ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ, ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ -ನಿಯಂತ್ರಣದ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ- ಎಂಬ ಎರಡು ಅಂಶಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಒಂದು ವಿಷಯವು ತುಂಬಾ ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಅಂದರೆ, ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸಲು ಅಥವಾ ಭಾವಿಸಲು ಒತ್ತಡ ಹಾಕುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಆಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಹಿಡಿತವು ಕಡಿಮೆ ಎನಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕುಂಠಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಬದಲಾಗಿ, ಆ ವಿಷಯವು

ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಕೊಟ್ಟರೆ, ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಭಾವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ, ಆಗ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಕೊಡಲ್ಪಟ್ಟ ಮಾಹಿತಿಯಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಅಷ್ಟು ಸಮರ್ಥರಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿದರೆ, ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕಡಿಮೆಯಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ (ಪಿನ್ವಿಚ್, 2003).

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ, “ಒಳ್ಳೆಯದು! ಕೊನೆಗೂ ನೀನು ನನ್ನ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಪಾಲಿಸಿರುವುದರಿಂದ ನಿನಗೆ A ಸಿಕ್ಕಿದೆ” ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾ ಹೊಗಳಬಹುದು. ಇದು ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಮಾನ್ಯತೆ ಕೊಡುವಂತಹ, ಅತ್ಯಂತ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಹೇಳಿಕೆ, ಮತ್ತು ಅದರಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಬದಲಾಗಿ, “ಒಳ್ಳೆಯದು! ಲೇಖಕನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ರೂಪಕಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ನೀನು ತುಂಬಾ ಸುಧಾರಿಸಿರುವೆ, ನಿನಗೆ A ಸಿಕ್ಕಿದೆ” ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾ ಶಿಕ್ಷಕನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕೆಲಸವನ್ನು ಹೊಗಳಬಹುದು. ಈ ಹೇಳಿಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ನೀವೇನು ಮಾಡಬಹುದು? ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಮೊದಲನೆಯ ಹಂತವೆಂದರೆ, ನಿಮ್ಮ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಒಂದು ಮಿತಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವುದು, ಏಕೆಂದರೆ, ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾಷೆಯು (ಆಗಲೇಬೇಕು, ಮಾಡಬೇಕು, must, ought, have to, should...) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಬಹುದು (ವಾನ್‌ಸ್ಟೀನ್‌ಕಿಸ್ಟೆ, ಸೈಮನ್, ಲೆನ್, ಶೆಲ್ಡನ್, ಮತ್ತು ಡೇಸಿ, , 2004). ನೀವು ಕೊಡುವ ಮಾಹಿತಿಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಎತ್ತಿತ್ತೋರಿಸುತ್ತದೆಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಈ ಕೆಳಗಿನ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡುತ್ತವೆ.

ಬಾಕ್:

ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಸಿದ್ಧಾಂತ. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಘಟನೆಗಳು ನಿಯಂತ್ರಕ ವರ್ತನೆಗಳೇ ಅಥವಾ ಮಾಹಿತಿ ಕೊಡುವಂಥವುಗಳೇ ಎಂಬುದರ ಮೇಲಿನ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಘಟನೆಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂತಹ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳು

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಬಿಡುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು:

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಲೇಖನವನ್ನು, ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು, ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು, ಒಂದು ಸುದ್ದಿಯ ಪ್ರಸಾರವನ್ನು, ಹೀಗೆ) ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಹೇಳಿ. ಅವರ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು.
2. ತರಗತಿಯ ಸಾಕುಪ್ರಾಣಿಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದರಂತಹ ಅಥವಾ ಸಲಕರಣೆಗಳನ್ನು ವಿತರಿಸುವುದರಂತಹ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ವಿಧಿವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮಿತಿಯನ್ನು ರಚಿಸುವುದು.

3. ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ (projects) ಸಮಯಾವಕಾಶ ಕೊಡುವುದು.
4. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಗಮನ ಕೊಡುವುದಾದರೆ ಅವರ ಜೊತೆಗಾರರನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಡುವುದು.

ತಾವೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಯೋಜನೆ ಮಾಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದು:

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಗುರಿಯ ಕಾರ್ಡುಗಳೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಯೋಗ ಮಾಡಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಹಾಗೂ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು 3 ಅಥವಾ 4 ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಗುರಿಯ ಕಾರ್ಡುಗಳು ಕ್ರೆಡಿಟ್ ಕಾರ್ಡಿನ ಹಾಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಕಾರ್ಡುಗಳು.
2. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು, ಅವುಗಳನ್ನು ಗುರಿಗಳ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ನಿಗದಿತ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಅವರನ್ನೇ ಜವಾಬ್ದಾರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವುದು:

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗೆಳೆಯರ ಜೊತೆ ಸೇರಿ ಕೆಲಸಮಾಡಲು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ನಂತರ ಅವರೊಡನೆ ಕಾಲಕಳೆಯುತ್ತಾ ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯವನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸದಿದ್ದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಸಲ್ಲಬೇಕಾದ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಕೊಡಿ ಮತ್ತು ಕಾಲಹರಣ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಗಳಿಗಿರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿ.
2. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ಕಲ್ಪನೆಯ ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗ, ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಅವರು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿರುವ ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಉತ್ಪನ್ನಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

ಮಿತಿಗಳು, ನಿಯಮಗಳು, ಮತ್ತು ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿಗೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು

1. ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿ.
2. ನಿಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ನಿರ್ಬಂಧಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸಿ ತೋರಿಸಿ.

ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕನ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ತೋರಿಸುವ ನ್ಯಾಯವಾದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳೆಂದು ಅಂಗೀಕರಿಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಸರದಿಗಾಗಿ ಕಾಯುವುದೆಂದರೆ ಬೇಜಾರಿನ ಕೆಲಸ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ತಪ್ಪಲ್ಲ (ಅದು ಸಹಜ) ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಸಿ.
2. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಕಲಿಕೆಯು ಹಠಾಶೆ, ಗೊಂದಲ, ಮತ್ತು ಬೇಸರವನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು ಎಂದು ತಿಳಿಸಿ.

3. “ಹೌದು, ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಕಷ್ಟವಿದೆ” ಅಥವಾ “ನಿನಗೆ ಏಕೆ ಹಾಗನಿಸುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ನಾನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆ” ಎಂದು ಹೇಳುವುದರ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸದಂತಹ ಮತ್ತು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು.

1. ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ಅಥವಾ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ಟೀಕೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನಾಗಿಸದೆ, ಅವು ಪರಿಹರಿಸಬೇಕಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿ.
2. ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾಷೆಯನ್ನು (ಆಗಲೇಬೇಕು, ಮಾಡಬೇಕು, must, have to, should...) ಬಳಸದಂತೆ ಎಚ್ಚರವಹಿಸಿ.

ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ <http://www.psych.rochester.edu/SDT/> ನೋಡಿರಿ.

ಆಕರ: From *150 Ways to Intrinsic Motivation in the Classroom*, by James P. Raffini. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright ©1996 by Pearson Education and from *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources* by Johnmarshall Reeve. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright ©1996 by Pearson Education. Adapted by permission of the publisher.

ಬಾಂಧವ್ಯ ಹೊಂದಿರುವುದರ ಅಗತ್ಯ (The Need for Relatedness)

ಬಾಂಧವ್ಯ ಹೊಂದಿರುವುದರ ಅಗತ್ಯವು ಇತರರ ಜೊತೆಗೆ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ಬಾಂಧವ್ಯವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಇಚ್ಛೆಯಾಗಿದೆ. ಯಾವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಯೋಗಕ್ಷೇಮಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೋ ಆಗ ಮಕ್ಕಳು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಗೆಳೆಯರೊಡನೆ ಬಾಂಧವ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆಂದು ಭಾವಿಸಿದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಾರೆ (ಫುರರ್ ಮತ್ತು ಸ್ಕಿನ್ನರ್, 2003). ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಅವರಿಗೆ ಲಕ್ಷ್ಯ ಕೊಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ, ಆದರೆ ತೊಂದರೆಯಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ಅಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಿ ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಹೋಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು (ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2006; ಥೋಂಪ್ಸನ್, 2008; ವೂಲ್ಫೋಕ್ ಹೋ ಮತ್ತು ವೈನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 2006). ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಾಂಧವ್ಯಗಳ ಕೊರತೆ ಇರುವವರಲ್ಲಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ತೊಂದರೆಗಳು –ಆಹಾರ ಸೇವನೆಯ ಕಾಯಿಲೆಗಳಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಯವರೆಗೆ– ತುಂಬಾ ಸಾಮಾನ್ಯ (ಬೌಮೈಸ್ಟರ್ ಮತ್ತು ಲೇರಿ, 1995). ಬಾಂಧವ್ಯವೆಂದರೆ, ತಾನು ಇತರರಿಗೆ ಸೇರಿದವನು/ಳು ಎಂಬ ಭಾವನೆ, ಇದನ್ನು ಅಧ್ಯಾಯ 3 ರಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ (ಓಸ್ಟರ್‌ಮನ್, 2000).

ಮಗ್ನ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ (engaged learning) ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಾಂಧವ್ಯಗಳ ಮಹತ್ವವು ಎಷ್ಟಿದೆಯೆಂಬುದರ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ನಾವು Committee on Increasing High School Students' Engagemen and Motivation to Learn (2004) ಇದರ ವರದಿಯನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾ ರೂಪಿಸಬಹುದು:

ಕಲಿಕೆಯು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಜಾಲದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆಯೂ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಗೆಲೆಯರು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಾರೋ ಅಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು ಹೆಚ್ಚುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಾಗ ಕಲಿಯುವವನು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯು ಆಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಕಡೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸೂಚನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ತೋರಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲಿಸುವ, ಪೋಷಿಸುವ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ತಾವು ಇತರರಿಗೆ ಸೇರಿದವರು ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತವೆ.

ಅಗತ್ಯಗಳು: ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಾಠಗಳು

ಶೈಶವದಿಂದ ವೃದ್ಧಾಪ್ಯದವರೆಗೆ ಜನರು ಸಮರ್ಥರಾಗಿಯೂ ಇರಬಯಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿಯೂ ಇರಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಾಗಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ತಾವು ಜಯಶೀಲರಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕಡಿಮೆ ಇರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಸವಾಲು ಹಾಕುವಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು-ಅತೀ ಸುಲಭವೂ ಅಲ್ಲದ, ತೀರಾ ಕಠಿಣವೂ ಅಲ್ಲದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೂಡಾ, ಬಹುಶಃ ಸ್ವಯಂ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯ ಕ್ರಮಗಳು ಅಥವಾ ಅಧಿಕಾರ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸುವ ರೀತಿಗಳಿಂದ ಲಾಭ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರುವವರು ತಮ್ಮ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅವರ ಮೇಲೆ ವಿಶ್ವಾಸವಿಡಬಹುದು ಎಂದು ಅನಿಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಅವರಿಗೆ ತಾವು ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟವರು ಎಂಬ ಭಾವ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಏನೇನು ಅಂಶಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ? ಹಲವು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತವೆ.

ಗುರಿಯ ನೆಲೆಗಳು

ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ.

1 (ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ) ರಿಂದ 5 (ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ) ರವರೆಗಿನ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು ನೀವು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವಿರಿ?

ನನಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಯಾವಾಗ ಖುಷಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದರೆ,

--- ನಾನು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಿದಾಗ

--- ಎಲ್ಲಾ ಕೆಲಸಗಳೂ ಸುಲಭವಾಗಿದ್ದಾಗ

--- ಬೇರೆಯವರಿಗಿಂತ ಚೆನ್ನಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಾಗ --- ನಾನು ಹೊಸ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿತಾಗ
 --- ನಾನು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸಮಾಡಬೇಕಿಲ್ಲವೆಂದಾದಾಗ --- ನಾನೊಬ್ಬನೇ A ಶ್ರೇಣಿ ಪಡೆದಾಗ
 --- ನಾನು ಬಿಡುವಿಲ್ಲದವನಾದಾಗ --- ನನ್ನ ಗೆಳೆಯರ ಜೊತೆ ಇದ್ದಾಗ
 --- ಎಲ್ಲರಿಗಿಂತ ಮೊದಲು ನಾನು ಕೆಲಸ ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಿದಾಗ

ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತಾನು ಈಡೇರಿಸಬೇಕೆಂದುಕೊಂಡಿರುವ ಒಂದು ಫಲಿತಾಂಶ ಅಥವಾ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಗುರಿ ಎನ್ನಬಹುದು (ಲಾಕ್ ಮತ್ತು ಲಥಾಮ್, 2002). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದು ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಓದಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದಾಗ ಅಥವಾ ಸರಾಸರಿ 4.0 (GPA) ಪಡೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೆ, ಅವರು ಗುರಿಯತ್ತ ಲಕ್ಷ್ಯವಿಟ್ಟ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ಹೊರಟಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೆಲವು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು (ನಾನು ಪುಸ್ತಕ ಬಿಡಿಸಿಯೇ ಇಲ್ಲ), ಕೆಲವು ಆದರ್ಶ ಸ್ಥಿತಿಗಳು (ನನಗೆ ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯ ಗೊತ್ತಿದೆ) ಮತ್ತು ಇವೆರಡೂ ಸ್ಥಿತಿಗಳ ನಡುವಿನ ಅಸಾಂಗತ್ಯವನ್ನೂ ಗುರಿಗಳು ಜನರನ್ನು “ಅವರು ಎಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ” ಮತ್ತು “ಅವರು ಎಲ್ಲಿರಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ” ಎಂಬುದರ ನಡುವಿನ ಅಸಾಂಗತ್ಯವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತವೆ. ಗುರಿಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ನನಗೆ ತುಂಬಾ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಇಲ್ಲದೆ ನಡೆಯುವಂತಹ ಊಟ ಮಾಡುವುದು ಮುಂತಾದ ದೈನಂದಿನ ಕೆಲಸಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ನಾನು ಆಗಾಗ ದಿನಕ್ಕೊಂದು ಗುರಿಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ದಿನ ನಾನು ಅಧ್ಯಾಯದ ಈ ಭಾಗವನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸುವುದು, ಟ್ರೆಡ್‌ಮಿಲ್‌ನಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವುದು, ನನ್ನ ಏರ್‌ಕಂಡೀಶನರ್‌ನ ಗುತ್ತಿಗೆದಾರನ ಜೊತೆಗೆ ಅದು ಆಗಾಗ ಹೆಪ್ಪುಗಟ್ಟುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನಾಡುವುದು, ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ರಾಶಿ ಬಟ್ಟೆ ಒಗೆಯುವುದು (ನನಗೆ ಗೊತ್ತು- ಇವು ತುಂಬಾ ಋಷಿ ಕೊಡುವಂತಹ ಕೆಲಸಗಳೇನಲ್ಲ) ಇತ್ಯಾದಿ. ಈ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದೆಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಮಾಡದಿದ್ದರೆ ನನಗೆ ತುಂಬಾ ಅಹಿತಕರ ಭಾವನೆ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ.

[ಬಾಕ್:

ಗುರಿ: ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತಾನು ಈಡೇರಿಸಬೇಕೆಂದುಕೊಂಡಿರುವ ಒಂದು ಫಲಿತಾಂಶ]

ಲಾಕ್ ಮತ್ತು ಲಥಾಮ್‌ರವರ (2002) ಪ್ರಕಾರ, ಗುರಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸುವುದು ನಾಲ್ಕು ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಗುರಿಗಳು:

1. **ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೆಲಸದ ಕಡೆಗೆ ಹೊರಳಿಸುತ್ತವೆ** ಮತ್ತು ಚಿತ್ತ ಚಾಂಚಲ್ಯವನ್ನು ದೂರವಿಡುತ್ತವೆ. ಪ್ರತಿ ಬಾರಿಯೂ ನನ್ನ ಗಮನ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಿಂದ ಬೇರೆಡೆಗೆ ಸರಿದಾಗ, ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಮುಗಿಸಬೇಕೆಂದಿರುವ ನನ್ನ ಗುರಿಯು ಮತ್ತೆ ಅದರಡೆಗೆ ನನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ತರುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.
2. **ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುತ್ತವೆ.** ಉದ್ದೇಶಿತ ಗುರಿಯು ಸವಾಲಿನದ್ದಾಗಿದ್ದಷ್ಟೂ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿದ್ದಷ್ಟೂ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತವೆ.

3. **ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ.** ನಮ್ಮ ಗುರಿಯು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದ್ದರೆ, ಅದನ್ನು ಸಾಧಿಸುವವರೆಗೆ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಡಿಮೆ: ಕಷ್ಟಕರವಾದ ಗುರಿಸಾಧನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ ಮತ್ತು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಗಡುವುಗಳು ಕೆಲಸದ ಗತಿಯನ್ನು ಶೀಘ್ರಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ.

4. **ಹಳೆ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು ವಿಫಲವಾದಾಗ ಹೊಸ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತವೆ:** ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಿಮ್ಮ ಗುರಿಯು A ಶ್ರೇಣಿ ಪಡೆಯುವುದಾಗಿದ್ದು, ನೀವು ಮೊದಲಿನ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಆ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸದಿದ್ದರೆ, ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತನಿಗೆ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಹೊಸ ಅಧ್ಯಯನದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಮುಂದಿನ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು.

ಗುರಿಗಳ ಪ್ರಕಾರಗಳು ಮತ್ತು ಗುರಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು

ನಾವು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಗುರಿಗಳು ಅವುಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಗುರಿಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿದ್ದು, ಸಾಧಾರಣ ಮಟ್ಟದ ಕಷ್ಟದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸುವಂತಹದಾಗಿದ್ದರೆ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ (ಶಂಕ್, ಪಿನ್ಟಿಚ್ ಮತ್ತು ಮೀಸ್, 2008; ಸ್ವಿಪೆಕ್, 2002). ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳು ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಲು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯಲ್ಲಿ ವೈಫಲ್ಯವುಂಟಾದರೂ ನಾವು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತೇವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, “ಈ ಪುಸ್ತಕ ಬರೆಯುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರ” ಬದಲು ನಾನು “ಈ ಭಾಗವನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಲು” ನಿರ್ಧರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಭಾಗವನ್ನು ಅಂಚೆಯಲ್ಲಿ ಕಳುಹಿಸಲು ಸಿದ್ಧವಾಗಿದ್ದರೆ, ಅದರ ಅರ್ಥ “ಕೆಲಸ ಮುಂದುವರಿಸು” (ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ತಡರಾತ್ರಿಯವರೆಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು!) ಎಂದು. ಸಾಧಾರಣ ಮಟ್ಟದ ಕಷ್ಟವು ಸವಾಲನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಅದು ಅಸಮಂಜಸವಾಗೇನೂ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ನಾನು ಕೆಲಸ ಮುಂದುವರಿಸಿದರೆ ಈ ಭಾಗವನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಇನ್ನೇನು ಸಾಧಿಸಲ್ಪಡುವಂತಿರುವ ಗುರಿಗಳು ಕೆಲವು ಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಕಡೆಗಣಿಸಲ್ಪಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಡಿಮೆ. Alcoholic Anonymous ನಂತಹ ಗುಂಪುಗಳು ತಮ್ಮ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರನ್ನು “ಒಂದು ದಿನದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬಾರಿ” ಮದ್ಯ ಸೇವನೆಯನ್ನು ಬಿಡಬೇಕು ಎಂದು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಅಲ್ಪಾವಧಿ ಗುರಿಗಳ ಪ್ರೇರಣಾ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ತಾವು ಅರಿತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಯ ನಾಲ್ಕು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು

ಗುರಿಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶಗಳು. ಗುರಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮಾದರಿ. ಗುರಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಾವು ಏಕೆ ಸಾಧಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಯ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಮಾನಕಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ A ಶ್ರೇಣಿ ಪಡೆಯುವುದು ನಿಮ್ಮ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ. ನಿಮಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ನಿಪುಣನಾಗಬೇಕು ಎಂದಿದೆಯೆ? ಅಂದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಕಲಿಯಬೇಕು ಎಂದಿದೆಯೆ ಅಥವಾ ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರ ಮತ್ತು ಕುಟುಂಬದವರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಾಣುವ ಸಲುವಾಗಿ -ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ

ಸಲುವಾಗಿ ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂದಿರುವರೇ? ಗುರಿ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿವೆ- ಪ್ರಾವೀಣ್ಯನಾಗುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ, ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ (ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಾಣುವುದು), ಕೆಲಸದಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ (ಮರ್ಫಿ ಮತ್ತು ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್; ಶಂಕ್, ಪಿನ್ಟಿಚ್ ಮತ್ತು ಮೀಸ್, 2008). ಹಿಂದಿನ ಪುಟದಲ್ಲಿನ **ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ** ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಉತ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ಯಾವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿವೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಲ್ಲರಾ? ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಗಣಿತದ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ (ನಿಕೋಲ್ಸ್, ಕಾಬ್, ವುಡ್, ಯಾಕೆಲ್, ಮತ್ತು ಪಟಾಶ್ಚಿಕ್, 1990).

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುರಿಗಳ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೇನೆಂದರೆ, ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಗಳು (ಕಾರ್ಯದ ಗುರಿಗಳು ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿಗಳು ಎಂದೂ ಕರೆಯಲ್ಪಡುತ್ತವೆ) ಮತ್ತು ಪ್ರದರ್ಶನದ ಗುರಿಗಳ (ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಗುರಿಗಳು ಅಥವಾ ಅಹಮಿಕೆಯ ಗುರಿಗಳು ಎಂದೂ ಕರೆಯಲ್ಪಡುತ್ತವೆ) ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಗಿದೆ. ನೀವು ಎಷ್ಟೇ ಒಡ್ಡೊಡ್ಡಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದರೂ, ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಯ ಉದ್ದೇಶವು ಪ್ರಗತಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರವೀಣತೆಯನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡಾಗ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಅವರು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿ ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾರೆ, ಕಷ್ಟವಾದಾಗ ದೃಢವಾಗಿ ಇರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಬಗೆಗೆ ಋಷಿ ಪಡುತ್ತಾರೆ (ಮಿಜ್ಜೀ, 2001). ಅವರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನರಾಗುವುದರಿಂದ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ಇತರರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು “ಕಾರ್ಯಮಗ್ನ-ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು” (**task-involved learners**) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಕ್ಕಳು “ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಕಳೆದುಹೋಗುತ್ತಾರೆ” ಎಂದು ನಾವು ಆಗಾಗ ಹೇಳುತ್ತೇವೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಅವರು ಸರಿಯಾದ ಸಹಾಯ ಕೇಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ, ಆಳವಾದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಉಪಯೋಗ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದಿಂದ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ (ಕ್ಯಾಪ್ಲನ್ ಮತ್ತು ಮೆಅರ್, 2007; ಮಿಜ್ಜೀ, 2001; ಯಂಗ್, 1997).

[ಚಿತ್ರ: ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರವೀಣತೆಯನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಸಿಕೊಂಡಾಗ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಅವರ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯತ್ನಪಡುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯು ತರಗತಿಯ ಇತರರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಹೇಗಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ಕಡಿಮೆ ಚಿಂತಿಸುತ್ತಾರೆ.]

ಬಾಕ್:

ಗುರಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು: ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳ ವಿನ್ಯಾಸ.

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿ: ಸಾಧನೆಯು ಎಷ್ಟೇ ಕಷ್ಟವಾದರೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಉದ್ದೇಶ.

ಕಾರ್ಯಮಗ್ನ-ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು: ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಗಮನವಿಟ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು.

ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ಗುರಿ: ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥರೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಅಥವಾ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡಿದ್ದಾರೆ ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಉದ್ದೇಶ.

ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿ: ಇದು ಎರಡನೆಯ ವಿಧದ ಗುರಿ. ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಇತರರಿಗೆ ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಅಂಕ ಪಡೆಯಲು, ಅಥವಾ ಇತರರನ್ನು ಸೋಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ (ವೋಲ್ಟ್ಸ್, ಯು, ಮತ್ತು ಪಿನ್ಟಿಚ್, 1996). ಇತರರನ್ನು ಮೀರಿಸಬೇಕೆಂಬ ಗುರಿಯಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚತುರರಾಗಿ ಕಾಣಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, “ಹೆಚ್ಚು ಪುಸ್ತಕ ಓದುವುದಕ್ಕಾಗಿ” ಓದಲು ಸುಲಭವಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುವುದು (ಯಂಗ್, 1997). ಅವರು ಏನು ಕಲಿತಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಅವರ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಇತರರು ಅಳಿಯುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು **ಅಹಮಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (ego-involved learners)** ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮೊಳಗೇ ಮಗ್ನರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿ ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೆಲಸಗಳು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅವರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡಚಣೆ ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೆಲಸ ಮುಗಿಸಲು ಅವರು ಮೋಸ ಮಾಡಬಹುದು ಅಥವಾ ಅಡ್ಡದಾರಿ ಹಿಡಿಯಬಹುದು, ಅಂಕಗಳಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಮಾಡಬಹುದು, ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಅಂಕ ಬಂದಾಗ ಹತಾಶರಾಗಿ ಉತ್ತರ ಪತ್ರಿಕೆಗಳನ್ನು ಬಚ್ಚಿಡುವುದು, ಸುಲಭದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾನದಂಡಗಳಿಲ್ಲದಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಸಮಾಧಾನವಿರುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ (ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002).

ತಡೆಯಿರಿ- ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಕೆಟ್ಟದ್ದೇ?

ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳು ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕವೆಂದು ಅನಿಸುತ್ತವೆ ಅಲ್ಲವೇ? ಹಿಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸೂಚಿಸಿರುವುದೇನೆಂದರೆ, ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಬಾಧಕವಾಗುವಂತಹವುಗಳು, ಆದರೆ, ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಂತೆ, ಇಂತಹ ಎಲ್ಲ ಗುರಿಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಕೆಟ್ಟವುಗಳಲ್ಲ. ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೂಚಿಸಿರುವುದೇನೆಂದರೆ, ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿ ಹಾಗೂ ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳೆರಡೂ ಸಕ್ರಿಯ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವನ್ನೊಳಗೊಂಡಿವೆ (ಮಿಜಿ, ಕ್ಯಾಪ್ಲನ್, ಮತ್ತು ಮಿಡ್ಲ್ಟನ್, 2001; ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002). ಅಲ್ಲದೇ, ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳಲ್ಲಿನಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನೇಕ ಸಲ ಈ ಎರಡೂ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಸಾಧಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು.

ಇತ್ತೀಚಿನ ಈ ಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣ ಕೊಡಲು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಮೀಪಿಸು ಮತ್ತು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ (approach/ avoidance) ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ/ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸದೊಂದಿಗೆ ಜೋಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಮೀಪಿಸಲು ಅಥವಾ ತಪ್ಪು ತಿಳುವಳಿಕೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು. ಅವರು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಸಮೀಪಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಪೆದ್ದನೆಂದು ಅನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಕೋಷ್ಟಕ 11.2 ವು ಎರಡೂ ಗುರಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೀರಿ? ನಿಜವಾದ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವುದು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಾ? ತಪ್ಪು ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ಹೆದರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯವರು ಇದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ) ಕೆಲಸವನ್ನು ಕರಾರುವಾಕಾಗಿ ಮಾಡುವ ಪರಿಪೂರ್ಣತಾನಿಷ್ಠರಾಗಿರಬಹುದು. ಪೆದ್ದನೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಯಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (ಸಾಧನೆಯವರು ಇದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ) -ಈ ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ದಲೀಶಾಳಂತೆ ‘ಯಾವುದಕ್ಕೂ ಚಿಂತೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬಂತೆ ನಟಿಸುವುದು’, “ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಏನೂ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ” ಎಂಬಂತೆ ತೋರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಥವಾ ಮೋಸಮಾಡುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ, ಸೋಲು-ತಪ್ಪಿಸುವ

ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು. (ಹರಾಕಿವಿಜ್ ಬ್ಯಾರನ್, ಪಿನ್ಟ್ರಿಚ್, ಎಲಿಯೆಟ್, ಮತ್ತು ಥ್ರಾಲ್, 2002; ಹರಾಕಿವಿಜ್ ಮತ್ತು ಲಿನನ್‌ಬ್ರಿಂಕ್, 2005).

ಒಂದು ಕೊನೆಯ ಎಚ್ಚರಿಕೆ -ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚತುರರಾಗಿ ಕಾಣಿಸುವಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲರಾದರೆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಸಮೀಪಿಸುವ ಗುರಿಗಳು ಸಾಧನೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಗುರಿಗಳಾಗಿ ಬದಲಾಗಬಹುದು. ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಸಮೀಪಿಸುವ ಗುರಿಗಳಿಂದ (ಗೆಲುವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದ) ಸಾಧನೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ (ಪೆದ್ದರೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ) ಗುರಿಗಳತ್ತ ಸಾಗುವ ಹಾದಿಯು ಮುಂದೆ ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಗೆ (ನಾನು ಸೋತೆ!) ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಪ್ರೇರಣೆ ಮಾಡುವ ಯತ್ನ ಮಾಡದೇ ಇರುವುದು ಉತ್ತಮ (ಬ್ರಾಫೀ, ೨೦೦೫).

ಕೋಷ್ಟಕ 11.2 : ಗುರಿಗಳ ನಿಲುವು -ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ / ಸಾಧನೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಮೀಪಿಸುವ ಅಥವಾ ದೂರೀಕರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಬಹುದು.

ಗುರಿಯ ನಿಲುವು	ಸಮೀಪಿಸುವುದು	ದೂರೀಕರಿಸುವುದು
ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ	ಗಮನ: ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ನಿಪುಣತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು, ಕಲಿಕೆ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಮಾನದಂಡಗಳು: ಸ್ವಯಂ-ಪ್ರಗತಿ, ಮುನ್ನಡೆಯುವುದು, ಆಳವಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು (ಕಾರ್ಯ ಭಾಗಿತ್ವ)	ಗಮನ: ತಪ್ಪುತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ದೂರಮಾಡುವುದು ಅಥವಾ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ನಿಪುಣತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸದಿರುವುದು. ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಮಾನದಂಡಗಳು: ತಪ್ಪು ಮಾಡಬಾರದು, ಪರಿಪೂರ್ಣತಾವಾದಿಗಳು ತಪ್ಪು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.
ಸಾಧನೆ	ಗಮನ: ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದವರಾಗಿರುವುದು, ವಿಜೇತರಾಗುವುದು, ಅತ್ಯುತ್ತಮರಾಗಿರುವುದು. ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಮಾನದಂಡಗಳು: ಪ್ರಮಾಣಕವಾದ (normative) - ಗರಿಷ್ಠ ಅಂಕ ಪಡೆಯುವುದು, ಸ್ಪರ್ಧೆ ಗೆಲ್ಲುವುದು (ಅಹಮಿಕೆ ಒಳಗೊಂಡ ಗುರಿಗಳು)	ಗಮನ: ದಡ್ಡನೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸೋಲು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಮಾನದಂಡಗಳು: ಪ್ರಮಾಣಕವಾದ (normative)- ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿರಬಾರದು, ಕನಿಷ್ಠ ಅಂಕ ಪಡೆದಿರಬಾರದು, ನಿಧಾನಿಯಾಗಿರಬಾರದು (ಅಹಮಿಕೆ ಒಳಗೊಂಡ ಗುರಿಗಳು)

ಮೂಲ: From Pintrich, Paul R. and Dale H. Schunk. Motivation in Education: Theory, Research and Applications, 2e. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright ©2002 by Pearson Education. Adapted by permission of the publisher.

ಬಾಕ್ಸ್:

ಅಹಮಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಎಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹಾಗೂ ಇತರರು ಅವರನ್ನು ಹೇಗೆ ಅಳಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನಕೊಡುವವರು.

ಕೆಲಸ-ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು (Work- avoidant learners) ಕಲಿಯಲು ಇಷ್ಟವಿಲ್ಲದವರು ಅಥವಾ ಚತುರರಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಇಷ್ಟಪಡದವರು. ಇವರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರಿಂದಲೇ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವವರು.

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಯ ಆಚೆ

ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಾವು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ಇರುವುದಿಲ್ಲ, ಚತುರರಂತೆ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದೂ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ತಾವು ಪೆದ್ದರೆಂದು ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಅವರು ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರಿಗೆ ಕೆಲಸವನ್ನು ಬೇಗನೆ ಮುಗಿಸಿದರಾಯಿತು ಅಥವಾ ಅವರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರಿಂದಲೇ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯತ್ನಪಡದೆ ಅಭ್ಯಾಸದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆದಷ್ಟು ಬೇಗ ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ (ಶಂಕ್, ಪಿನ್ಟಿಚ್ ಮತ್ತು ಮೀಸ್, 2008). ಜಾನ್ ನಿಕೋಲ್ಸ್‌ರವರು (ನಿಕೋಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಮಿಲ್ಲರ್, 1984) -ಹೆಚ್ಚು ಕಷ್ಟಪಡುವ ಅಗತ್ಯ ಇಲ್ಲದಾಗ, ಕೆಲಸ ಸುಲಭವಾಗಿದ್ದಾಗ ಅಥವಾ ಮೈಗಳ್ಳತನ ಮಾಡಬಹುದಾದರೆ ತಾವು ಯಶಸ್ವಿಯಾದೆವು ಎಂದು ತಿಳಿಯುವ ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು **ಕೆಲಸ-ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು** ಎಂದು ಕರೆದರು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ ಅಂತಿಮ ಹಂತದ ಗುರಿಗಳು **-ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳು** ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹದಿಹರೆಯಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪರ್ಕಗಳು ಬದಲಾಗುತ್ತಾ ಅದರೊಳಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮವಯಸ್ಕರು ಸೇರುತ್ತ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಇವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲದೆ, ಕ್ರೀಡಾಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಜೊತೆಗಾತಿಯೊಂದಿಗೆ ವಿಹಾರಗಳು, ಹೊರಗಡೆ ಸ್ನೇಹಿತರೊಡನೆ ಸೇರುವುದು ಮುಂತಾದವುಗಳು ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಪೈಪೋಟಿ ನಡೆಸುತ್ತವೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅಗತ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಜೊತೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ- ಕೆಲವು ಸಹಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಆದರೆ, ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ಕಲಿಕೆಗೆ ತೊಡಕುಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸ್ನೇಹಮಯ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರಬೇಕೆಂಬ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಗುರಿಯು ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗಬಹುದು, ಹೇಗೆಂದರೆ, ಸಹಕಾರೀ ಕಲಿಕಾ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರು ಪರಸ್ಪರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಘಾಸಿಗೊಳಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಕಾರಣದಿಂದ ತಪ್ಪು ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ತಪ್ಪು ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ (ಆಂಡರ್‌ಸನ್, ಹೋಲ್ಯಾಂಡ್, ಮತ್ತು ಪಾಲಿನ್‌ಕ್ಸ್, 1997). ಗೆಲೆಯರೊಡನೆ ಮೋಜು ಮಾಡುವುದು ಅಥವಾ “ನೀರಸ ಪುಸ್ತಕದ ಹುಳು” (nerd) ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಯಸುವುದು ಮುಂತಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ ಅಥವಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಬೆಲೆಕೊಡುವ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ ಕುಟುಂಬಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ಗುಂಪಿಗೆ ಗೌರವ ತರುವ ಗುರಿಯು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಕಲಿಕೆಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ (ಪಿನ್ಟಿಚ್, 2003; ಎ. ರೈನ್, 2001; ಅರ್ಡನ್ ಮತ್ತು ಮೆಅರ್, 1995).

ನಾವು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವರ್ಗಗಳಾಗಿ ನೋಡುತ್ತೇವೆ, ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದೇ ಬಾರಿಗೆ ಹಲವು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಏನು ಮಾಡಬೇಕು, ಹೇಗೆ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬ ನಿರ್ಧಾರ ಮಾಡಲು ಅವರು ಆ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗದಿದ್ದರೆ ಏನು ಮಾಡುವುದು?

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಾಲೆಯ ಸಾಧನೆಗೂ ಜೀವನದ ಗೆಲುವಿಗೂ ಯಾವ ಸಂಬಂಧವನ್ನೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾಣದಿದ್ದರೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ತಾರತಮ್ಯವು ಅವರ ಸಾಧನೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುವುದಾದರೆ, ಆಗ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಭವಗಳು ಕಡಿಮೆ. ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ-ವಿರೋಧಿ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಗುಂಪು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ (Committee on Increasing High School Student's Engagement and Motivation to learn. 2004; Wentzel, 1999). ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಸಹಚರರೊಡನೆ ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸಿದ್ದಾರೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದೇ ಅರ್ಥ - ಮತ್ತು, ಸಹಚರರೊಡನೆ ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಹೆಚ್ಚಿನವರಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಅಗತ್ಯವು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಗುರಿಗಳು

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಸ್ತುತ ಚಿಂತನೆಗಳು ಜನರನ್ನು ಸಂದರ್ಭವೊಂದರಲ್ಲಿ ಇರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನೀವು ಇತರ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ನೋಡಿದ್ದೀರಿ. ಗುರಿಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವೂ ಇದಕ್ಕೆ ಹೊರತಲ್ಲ. ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಜನರು ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರದ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆ; ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಗುರಿಗಳು “ಅವರು ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ” ಎಂಬುದರ ಮೇಲಿನ ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ತುಂಬಾ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ವಾತಾವರಣದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು. ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಒಂದು ಬೆಂಬಲ ಕೊಡುವಂತಹ, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಬಗೆಗೆ ಕಡಿಮೆ ಅರಿವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕೂಡಾ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಲು ಪ್ರೇರೇಪಿತನಾಗಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವು -ಕ್ರಿಯೆ, ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಮತ್ತು ಯೋಜಿಸುವ ‘ಅರ್ಥ’, ‘ಉದ್ದೇಶ’, ಮತ್ತು ‘ಸ್ವ’ ಗಳ ಪರಸ್ಪರ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ವಿವರಿಸಿದ ಹಾಗೆ, ವ್ಯಕ್ತಿ, ಪರಿಸರ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳ ಪರಸ್ಪರ ತ್ರಿಕೋನಾತ್ಮಕ ಅನ್ಯೋನ್ಯ ಸಂಬಂಧಗಳ ಭಾಗವಾಗಿ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಕ್ಯಾಪ್ಲನ್ ಮತ್ತು ಮೆಅರ್, 2007)

ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ, ಗುರಿಯ ಚೌಕಟ್ಟು ಮತ್ತು ಗುರಿಯ ಸ್ವೀಕಾರ

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಗುರಿಗಳು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಇನ್ನೂ ಮೂರು ಅಂಶಗಳು ಬೇಕು. ಮೊದಲನೆಯದು **ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ**. “ನೀವು ಎಲ್ಲಿದ್ದೀರಿ” ಮತ್ತು “ನೀವು ಎಲ್ಲಿ ಇರಲು ಬಯಸುತ್ತಿದ್ದೀರಿ” ಎಂಬುದರ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದಿಂದ ನೀವು ಪ್ರೇರಿತರಾಗಬೇಕೆಂದರೆ, ನಿಮಗೆ ನಿಮ್ಮ ಈಗಿನ ಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಮುಂದೆ ನೀವು ಎಷ್ಟು ದೂರದವರೆಗೆ ಹೋಗಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂಬುದರ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅರಿವಿರಬೇಕು. ಪ್ರಗತಿಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯು ತುಂಬಾ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಆಧಾರಗಳಿವೆ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ನೀಡಿದ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯು ಅವರು ತಾವು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಮಾನದಂಡದ 21% ಭಾಗದಷ್ಟು ಸಾಧಿಸಿದ್ದಾರೆ ಅಥವಾ 21% ರಷ್ಟು ಉಳಿದುಕೊಂಡಿದೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುತ್ತ. ಅವರ ಸಾಧನೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಟ್ಟಾಗ ಅವರ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ, ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಯೋಚನೆಗಳು, ಮತ್ತು ಸಾಧನೆ ಎಲ್ಲವೂ ಹೆಚ್ಚಾದವು (ಬ್ಯಾಂಡುರಾ,1997).

ಗುರಿಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಎರಡನೆಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ **ಗುರಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು**. ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅಥವಾ ಅಭ್ಯಾಸ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ -ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು, ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪಗಳು, ಗೆಲೆಯರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆಗೆ ಧನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಅಥವಾ ಒಳತಿನಂತಹ ಆಂತರಿಕ ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ರೂಪಿಸಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ, ಉತ್ತಮ ಶ್ರೇಣಿ ಪಡೆಯುವ, ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ, ಮುಂದಿನ ವರ್ಷದ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ತಯಾರಾಗುವಂತಹ ಅವರ ಬಾಹ್ಯಗುರಿಗಳನ್ನು ತಲುಪಲು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬಂತೆ ಸಹಾ ಚಿತ್ರಿಸಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಂತರಿಕ ಗುರಿಗಳೊಡನೆ ಸಂಯೋಜಿಸಿದಾಗ, ಅಂದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥನಾಗುವುದು, ಸ್ವಯಂನಿರ್ದೇಶಿತನಾಗುವುದು, ಮತ್ತು ಇತರರ ಜೊತೆಗೆ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿರುವುದು ಮುಂತಾದ ಆಂತರಿಕ ಗುರಿಗಳೊಡನೆ ಸಂಯೋಜಿಸಿದಾಗ ಅವರು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಇನ್ನೂ ಆಳವಾಗಿ ಸಂಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು (ಕೇವಲ ಬಾಹ್ಯ ತೋರಿಕೆಯದಲ್ಲ) ಪಡೆಯುವಷ್ಟು ದೃಢವಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಇತರರ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಬಾಹ್ಯ ಗುರಿಗಳೊಡನೆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿದಾಗ ಅದು ಕೇವಲ ಉರುಹಚ್ಚುವಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಆಳವಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಾಗಲಿ, ಪ್ರಯತ್ನಶೀಲತೆಯಾಗಲಿ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ (ವಾನ್‌ಸ್ಪೀನ್‌ಕಿಸ್ಟ್, ಲೆನ್, ಮತ್ತು ಡೇಸಿ, 2006).

ಮೂರನೆಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ **ಗುರಿಯ ಸ್ವೀಕಾರ**. ಇಲ್ಲಿ ಬದ್ಧತೆಯು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಜನರು ತಮ್ಮ ಗುರಿಗೆ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದಾಗ ಮೇಲ್ನಿಟ್ಟಾದ ಗುರಿ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯ ಸಂಬಂಧವು ಅತ್ಯಂತ ದೃಢವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಲಾಕ್ ಮತ್ತು ಲಥಾಮ್, 2002). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇತರರು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡ ಗುರಿಗಳನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಿದರೆ ಅಥವಾ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಹ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧರಾಗದಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಬಳಲುತ್ತವೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇತರರು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಗುರಿಗಳು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿದ್ದರೆ, ಬಹಳ ಕಷ್ಟವೇನೂ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಮತ್ತು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿದ್ದರೆ -ಮತ್ತು ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದಂತೆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಂತರಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಗುರಿಗಳ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಕಾರಣ ಕೊಟ್ಟರೆ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧರಾಗಿರಲು ಹೆಚ್ಚು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ (ಗ್ರೋಲ್ನಿಕ್, ಗುರ್ಲಾಂಡ್, ಜೇಕಬ್, ಮತ್ತು ಡಿಕೋರ್ಸಿ, 2002)

ಗುರಿಗಳು: ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಾಠಗಳು

ಗುರಿಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿ, ಮಿತವಾಗಿ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವಂತಹವುಗಳಾಗಿ, ಮತ್ತು ಅಲ್ಪ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹವುಗಳಾಗಿ ಇದ್ದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಂತಹ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡಬಹುದು. ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ, ಉತ್ತಮ ಶ್ರೇಣಿ, ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸಿದರೆ, ಆ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಸಿಕ್ಕುತ್ತಾಗುವುದು. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕುಗ್ಗಿಸಬಹುದು ಹಾಗೂ ಅವರು ಕಾರ್ಯ-ಮಗ್ನರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ದೂರವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದು ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಗೆ (learned helplessness) ದಾರಿಯಾಗಬಹುದು (ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಮೆಅರ್, 1994; ಬ್ರೋಫಿ, 2005). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇನ್ನೂ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವಾ ಅವುಗಳನ್ನು

ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಷ್ಟು ನುರಿತವರಾಗಿಲ್ಲದಿರಬಹುದು, ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳು ಅವಶ್ಯಕವಾಗುತ್ತವೆ. ನೀವು ಯಾವುದಾದರೂ ಬಹುಮಾನಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಉತ್ತೇಜಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ನಿಗದಿಪಡಿಸಿರುವ ಗುರಿಯು ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಾಗಿಯೂ ಇದೆ, ಕೇವಲ ಒಳ್ಳೆಯ ಪ್ರದರ್ಶನ ನೀಡಲು ಮತ್ತು ಚತುರರಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಅಲ್ಲ ಎಂಬುದು ನಿಮಗೆ ಮನದಟ್ಟಾಗಿರಲಿ. ಗುರಿಯು ಸಾಧಿಸಲು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟಕರವಾದದ್ದಲ್ಲವೆಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅಸುರಕ್ಷಿತ ಭಾವನೆ ಬರುವಂತೆ ಮಾಡಿದರೆ ಅಥವಾ ಅವರನ್ನು ಅಸಮರ್ಥರಂತೆ ಕಂಡರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೂಡ ವಯಸ್ಕರಂತೆಯೇ ವಹಿಸಿದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯುವ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಡಿಮೆ. ಇದು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಶಕ್ತಿ ಎಂಬ ನಮ್ಮ ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ದಾರಿಮಾಡುತ್ತದೆ.

ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷಣ

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ, ನಾವು ಅಗತ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಹೇಳಿದೆವು, ಆದರೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ, ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಗೆಲುವಿಗೆ ಅಥವಾ ಸೋಲಿನ ಕಾರಣಗಳ ಬಗೆಗೆ ಯಾವ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ? ನಾವು ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸೋಣ —ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಅವರ ನಂಬಿಕೆ ಏನು?

ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು: ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು

ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಂಬಿಕೆಗಳು (ಅವರ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಾತ್ಮಕ ನಂಬಿಕೆಗಳು) ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವರು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಬಾಕ್ಸ್:

ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ:

ಚಾನ್ ಮತ್ತು ಸ್ಯಾಕ್ಸ್ (2001) ಅವರಿಂದ ಆಯ್ದ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವಿರಿ?

1. ಗಣಿತದ ಕಲಿಯುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಯಾವುದು ಅತಿ ಮುಖ್ಯವಾದುದು? (ಅ) ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನು ಕಲಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು, (ಆ) ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಲೆಕ್ಕಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು, (ಇ) ಮಾಡಿದ ಲೆಕ್ಕಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು.
2. ವಿಜ್ಞಾನದ ಕಲಿಯುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಯಾವುದು ಅತಿ ಮುಖ್ಯವಾದುದು? (ಅ) ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ಮಾಡುವುದು, (ಆ) ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, (ಇ) ನಿಮಗೆ ತಿಳಿದಿರಬೇಕಾದ್ದೆಲ್ಲವನ್ನೂ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು.
3. ಯಾವುದಾದರೊಂದು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬೇಕೆಂದು ಬಯಸಿದರೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಬಗೆಗೆ, ನೀವು ಎಷ್ಟು ಹೊತ್ತು ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಬೇಕು? (ಅ) ನೀವು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದರೆ ಒಂದು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ, (ಆ) ಸುಮಾರು ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳು, (ಇ) ಎಂದೆಂದಿಗೂ.
4. ಒಂದು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ನೀವು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಷ್ಟೂ ಏನಾಗುತ್ತದೆ? (ಅ) ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಇನ್ನಷ್ಟು ಜಟಿಲವಾಗುತ್ತವೆ, (ಆ) ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸುಲಭವಾಗುತ್ತವೆ, (ಇ) ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೂ ಉತ್ತರ ಸಿಗುತ್ತವೆ.

ಇಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಅಧ್ಯಯನಕಾರರು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಾತ್ಮಕ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಹಲವು ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ. (ಚಾನ್ ಮತ್ತು ಸ್ಯಾಕ್ಸ್, 2001; ಶೋಮರ್, 1997; ಶೋಮರ್- ಐಕಿನ್, 2002; ಶ್ರಾ ಮತ್ತು ಓಲಫನ್, 2002). ಉದಾಹರಣೆಗೆ,

- **ಜ್ಞಾನದ ಸಂರಚನೆ:** ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದ ಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳ ಸರಳವಾದ ಗುಂಪೇ ಅಥವಾ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ರಚನೆಯೇ?
- **ಜ್ಞಾನದ ಸ್ಥಿರತೆ/ ನಿಶ್ಚಿತತೆ:** ಜ್ಞಾನವು ಸ್ಥಿರವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ ಅಥವಾ ಕಾಲಕ್ರಮವಾಗಿ ಅದು ವಿಕಸನ ಹೊಂದುತ್ತದೆಯೇ?
- **ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ:** ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಪೂರ್ವನಿಗದಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ (ಹುಟ್ಟಿನಿಂದ ಬಂದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ) ಅಥವಾ ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದಾಗಿರುವುದೇ?
- **ಕಲಿಕೆಯ ವೇಗ:** ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತ್ವರಿತಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದೇ ಅಥವಾ ಜ್ಞಾನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಹೊಂದಲು ಸಮಯ ಹಿಡಿಯುವುದೇ?
- **ಕಲಿಕೆಯ ಸ್ವಭಾವ:** ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ, ಅಧಿಕಾರ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುವವರು ನೀಡಿದ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿರಿಸುವುದೇ ಅಥವಾ ನಿಮ್ಮದೇ ಆದ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಿದ ಅರ್ಥಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದೇ?

ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅವರು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನೀವು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಜ್ಞಾನ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ನಂಬಿದರೆ, ನೀವು ಒಂದೆರಡು ತ್ವರಿತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ ನಿಲ್ಲಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ (ಪಠ್ಯವನ್ನು ಒಂದು ಬಾರಿ ಓದಿ, ಎರಡು ನಿಮಿಷ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಕಲೆಯುವುದು). ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ, ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದು ನೀವು ನಂಬಿದರೆ, ಆಗ ನೀವು ವಿಷಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಳವಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಂಡು, ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಜೋಡಿಸಿ, ನಿಮ್ಮದೇ ಆದ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಅಥವಾ ಚಿತ್ರಗಳ ಮೂಲಕ ವಿಷಯವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಂಡು ಅದನ್ನು ನಿಮ್ಮದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ (ಹೊಫರ್ ಮತ್ತು ಪಿನ್ಟ್ರಿಚ್, 1997; ಕರ್ದರ್ ಮತ್ತು ಹೊವೆಲ್, 2000). ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದು ನಂಬಿದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (4 ರಿಂದ 6ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ), ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಾಹಿತಿಯ ಪುನರ್ಉತ್ಪಾದನೆ ಎಂದು ನಂಬಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ವಿಜ್ಞಾನದ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಳವಾಗಿ ಸಂಸ್ಕರಿಸಿದರು (ಚಾನ್ ಮತ್ತು ಸ್ಯಾಕ್ಸ್, 2001).

ಬಾಕ್:

ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಾತ್ಮಕ ನಂಬಿಕೆಗಳು: ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆ, ಸ್ಥಿರತೆ, ಮತ್ತು ನಿಶ್ಚಿತತೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ನಂಬಿಕೆ, ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೇಗೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯಬಹುದು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಗಳು.

ಈಗ ತಾನೆ ಉತ್ತರಿಸಿದ ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿದರು. ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯ, ವಿಕಸನಗೊಳ್ಳುವ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು

ಕಾಲಾವಕಾಶ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಸಕ್ರಿಯ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಬೆಳೆಯುವ ಜ್ಞಾನ- ಇವುಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರಗಳೆಂದರೆ -1ಇ, 2ಆ, 3ಇ ಮತ್ತು 4ಅ.

ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿದ ಒಂದು ಆಯಾಮದ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಅಂದರೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಶಕ್ತಿಯುತವಾಗಿವೆ. ಮುಂದೆ ಓದಿರಿ.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ನಂಬಿಕೆಗಳು

ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ:

ದ್ವೈಕರಿಂದ (2000) ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಹೇಳಿಕೆಗಳಿಗೆ 1 ರಿಂದ (ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ) ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ 6 ರವರೆಗಿನ (ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ) ಅಳತೆ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಿಸಿ.

---ನಿಮಗೆ ಒಂದು ಮಟ್ಟದ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿ ಇದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

---ನೀವು ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳಬಹುದು, ಆದರೆ, ನಿಮ್ಮ ಮೂಲಭೂತ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಯನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

---ನೀವು ಯಾರೇ ಆಗಿರಲಿ, ನಿಮ್ಮ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು.

---ನಿಮಗೆ ಎಷ್ಟೇ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಯಿರಲಿ, ಅದನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು.

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಅತ್ಯಂತ ಶಕ್ತಿಶಾಲಿ ನಂಬಿಕೆಗಳೆಂದರೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳು. ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಹೇಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ಕೆಲವರು, ಅಸಮಂಜಸವಾದ, ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡದಂತಹ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಏಕೆ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ; ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏಕೆ ತಮ್ಮನ್ನೇ ಸೋಲಿಸುವ (self-defeating) ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾರೆ; ಮತ್ತು ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏಕೆ ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಕೈಬಿಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ.

ವಯಸ್ಕರು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಎರಡು ಮೂಲಭೂತವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ (ದ್ವೈಕ, 2002, 2006). ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸ್ಥಾಯಿ ಎನ್ನುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು (entity view of ability) ಭಾವಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಒಂದು ಸ್ಥಿರವಾದ, ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಗುಣವಾಗಿದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಈ ಗುಣವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ವೃದ್ಧಿಪರ ಎನ್ನುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ (incremental view) ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅಸ್ಥಿರ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದಾದುದು –“ಎಂದೆಂದಿಗೂ ವಿಕಸನಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳ ಭಂಡಾರ” (ಡ್ವೈಕ ಮತ್ತು ಬೆಂಪೆಚಾಟ್, 1983, ಪು. 144). ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸಮಾಡುವ, ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ, ಅಥವಾ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನು? ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಮೇಲಿನ ನಿಮ್ಮ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೋಡಿ.

ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ವೃದ್ಧಿಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಯಿಂದ, ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶ್ರಮವೆಂದರೆ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ.

ಚತುರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕಷ್ಟಪಡುವುದರಿಂದ ಚತುರರಾಗುತ್ತಾರೆ. ನೀವು ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾದರೆ, ನೀವು ಚತುರರಲ್ಲ, ಮತ್ತು ನೀವು ಕಷ್ಟಪಡಲಿಲ್ಲ (ಡ್ವೆಕ್, 2000; ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002). 11ರಿಂದ 12 ವರ್ಷದ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಶ್ರಮ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಕಷ್ಟಪಡದೆ ಗೆಲ್ಲುವವರು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಚತುರರು ಎಂದು ಅವರು ಈ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತವೆ (ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಮೇಅರ್, 1994).

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸ್ಥಾಯಿ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಚೆನ್ನಾಗಿಲ್ಲವೆಂದು ಅನ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಲು ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ತಾವು ಚತುರರೆಂದು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಮತ್ತು ಅವರ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾರೆ. ಜಾಗರೂಕ ಸ್ತೂಮಿಯಂತೆ, ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯತ್ನಪಡದೆ ಅಥವಾ ಸೋಲುಂಟಾಗದಂತಹ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಯಾವುದಾದರೊಂದು ಕೆಲಸವನ್ನು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಮಾಡುವುದು ಅಥವಾ ಅದರಲ್ಲಿ ಸೋಲುವುದು ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆಯೆಂದು ಅವರಿಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ ಸೋತರೆ ಅದು ವಿನಾಶಕಾರಿ. ಹೀಗೆ ಕಲಿಕಾ ನ್ಯೂನತೆಗಳು ಇರುವ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ಬದಲಾಗದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸ್ಥಾಯಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ತೀರ್ಮಾನ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಸರಪಡುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾದ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳನ್ನು ಎದುರಿಗಿಟ್ಟಾಗ ತಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಿಧಾನಿಸುತ್ತಾರೆ (ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002). ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ವೃದ್ಧಿಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ, ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾರೆ, ಏಕೆಂದರೆ, ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಎಂದರೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಚುರುಕಾಗುವುದು. ಸೋಲು ವಿನಾಶಕಾರಿ ಅಲ್ಲ; ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಶ್ರಮಪಡುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅಪಾಯವಿಲ್ಲ. ನಾವು ನೋಡಿರುವ ಪ್ರಕಾರ ಹೆಚ್ಚು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಕೊಡುವಂತಹ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಕಷ್ಟವೆನಿಸುವ ಗುರಿಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಪರ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದು, ಯಾವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಇನ್ನೊಂದು ನಂಬಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸ್ಥಾಯಿ ಎನ್ನುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಒಂದು ಸ್ಥಿರವಾದ, ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಗುಣ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಈ ಗುಣವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತದೆ.

ವೃದ್ಧಿಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅಸ್ಥಿರ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದಾದುದು, “ಎಂದೆಂದಿಗೂ ವಿಕಸನಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳ ಭಂಡಾರ” ಎಂದು ನಂಬುತ್ತದೆ.

ಕಾರಣಗಳು ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಕಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು: ಕಾರಣಾರೋಪಣ ಸಿದ್ಧಾಂತ

ನಾವು ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಇತರರ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಮೂಲಕ ಅವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬ ಊಹೆಯೊಂದಿಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ವಿವರಣೆಯು ಹೊರಡುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಸೋಲು ಗೆಲುವುಗಳನ್ನು, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅನಿರೀಕ್ಷಿತವಾದವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವೆಲ್ಲರೂ “ಏಕೆ?” ಎಂದು ಕೇಳುತ್ತೇವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು “ನಾನೇಕೆ ಮಧ್ಯಾವಧಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣನಾದೆ?”, ಅಥವಾ “ಈ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ನಾನು ಏಕೆ ಇಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿರುವೆ?” ಎಂದು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಗೆಲುವು ಮತ್ತು ಸೋಲುಗಳಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಪ್ರಯತ್ನ, ಮನಃಸ್ಥಿತಿ, ಜ್ಞಾನ, ಅದೃಷ್ಟ, ಸಹಾಯ, ಆಸಕ್ತಿ, ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಸೂಚನೆಗಳು, ಇತರರಿಂದಾದ ಅಡಚಣೆ, ಪಕ್ಷಪಾತದ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳು ಇತ್ಯಾದಿ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕೊಡಬಹುದು. ಇತರರ ಗೆಲುವು ಮತ್ತು ಸೋಲುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹ ನಾವು ಅನೇಕ ಕಾರಣಾರೋಪಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ -ಇತರರು ಚತುರರು, ಅದೃಷ್ಟವಂತರು ಅಥವಾ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು. ಇತರರ ಬಗೆಗೆ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ನೀಡುವ ವಿವರಣೆಗಳು, ಸಮರ್ಥನೆಗಳು, ಮತ್ತು ನೆಪಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಯಾವ ರೀತಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುಣಾರೋಪಣ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ (ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಆಂಡರ್‌ಮನ್, 2009).

ಬರ್ನಾರ್ಡ್ ವೈನರ್ ಅವರು ಗುಣಾರೋಪಣ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಶಾಲಾಕಾಲಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು (ವೈನರ್, 1994ಎ, 1994ಬಿ, 2000; ವೈನರ್ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಾಂ, 1989). ವೈನರ್‌ರವರ ಪ್ರಕಾರ ಗೆಲುವು ಮತ್ತು ಸೋಲಿಗೆ ಆರೋಪಿಸುವ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಮೂರು ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಿಸಬಹುದು:

1. ಸ್ಥಾನ (ಕಾರಣದ ಸ್ಥಾನ -ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಒಳಗೆ ಅಥವಾ ಹೊರಗೆ),
2. ಸ್ಥಿರತೆ (ಘಟನೆಯ ಕಾರಣವು ಯಾವಾಗಲೂ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲೂ ಒಂದೇ ರೀತಿ ಯಾಗಿದೆಯೇ),
3. ನಿಯಂತ್ರಣ (ಕಾರಣವು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿದೆಯೇ ಎಂಬುದು).

ಗೆಲುವು ಮತ್ತು ಸೋಲಿಗೆ ಇರುವ ಪ್ರತೀ ಕಾರಣವನ್ನೂ ಈ ಮೂರು ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅದೃಷ್ಟವು ಹೊರಗಿನ (ಸ್ಥಾನ), ಅಸ್ಥಿರ (ಸ್ಥಿರತೆ), ಮತ್ತು ಅನಿಯಂತ್ರಿತ (ನಿಯಂತ್ರಣ) ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಕೋಷ್ಟಕ 11.3ರಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿನ ಗೆಲುವು ಅಥವಾ ಸೋಲಿನ ಕೆಲವು ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸ್ಥಿರವಾದುದು ಮತ್ತು ಅನಿಯಂತ್ರಿತವಾದುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಆದರೆ ವೃದ್ಧಿಪರ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅಸ್ಥಿರ ಮತ್ತು ಅನಿಯಂತ್ರಿತ ಎಂದು ವಾದಮಾಡಬಹುದು. ವೈನರ್‌ರವರ ಸ್ಥಾನ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಆಯಾಮಗಳು ಡೇಸಿಯವರ *ಕಾರಣದ ಸ್ಥಾನದ* ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ತುಂಬಾ ಹತ್ತಿರವಾಗಿವೆ.

ಈ ಮೂರೂ ಆಯಾಮಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದ ಇಂಗಿತಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ವೈನರ್‌ರವರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ನಿರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸ್ಥಿರತೆಯ ಆಯಾಮವು ಭವಿಷ್ಯದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ ಎಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ಕಷ್ಟದ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯವನ್ನು ಸ್ಥಿರವಾದ ಕಾರಣವೆಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ಮುಂದೆಯೂ ಆ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ತಾವು ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗುತ್ತೇವೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಮನಃಸ್ಥಿತಿ ಅಥವಾ ಅದೃಷ್ಟಗಳಂತಹ ಅನಿಯಂತ್ರಿತ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟರೆ,

ಮುಂದಿನ ಬಾರಿ ಅವರು ಉತ್ತಮ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಆಂತರಿಕ / ಬಾಹ್ಯ ಸ್ಥಾನಗಳು ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ತುಂಬಾ ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎಂದು ಅನಿಸುತ್ತದೆ (ವೈನರ್, 2000). ಗೆಲುವು ಅಥವಾ ಸೋಲಿಗೆ ಆಂತರಿಕ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಆರೋಪಿಸಿದರೆ ಗೆಲುವು ಹೆಮ್ಮೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಸೋಲು ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. *ನಿಯಂತ್ರಣದ* ಆಯಾಮವು ಸಂವೇಗಗಳಾದ ಕೋಪ, ಕರುಣೆ, ಕೃತಜ್ಞತೆ, ಅಥವಾ ಅಪಮಾನಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ನಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ನಾವೇ ಕಾರಣರೆಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ನಮಗೆ ತಪ್ಪಿತಸ್ಥ ಭಾವನೆ ಮೂಡಬಹುದು; ನಮ್ಮ ಗೆಲುವಿಗೆ ನಾವೇ ಕಾರಣರೆಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ನಾವು ಹೆಮ್ಮೆ ಪಡಬಹುದು. ನಮಗೆ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಸೋತರೆ ಲಜ್ಜೆ ಅಥವಾ ಕೋಪವುಂಟಾಗಬಹುದು.

ನಿಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯು ನಿಮ್ಮ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ಭಾವನೆಯು -ಹೆಚ್ಚು ಕಷ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವುದು, ಉತ್ತಮ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು, ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವುದು ಮುಂತಾದವುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿತವಾಗಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ (ಶಂಕ್, 2000; ವೈನರ್, 1994, 1994). ಮಹಿಳೆಯರ, ವರ್ಣೀಯರ ಹಾಗೂ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಮುಂದುವರಿದ ತಾರತಮ್ಯಗಳು ಆ ಜನರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಜೀವನವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು (ಬೀನ್ ೧೯೯೧, ವ್ಯಾನ್ ಲಾರ್, 2000).

ಹೊಂದಿಸಿ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸದ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಿ:
 ಗುಣಾರೋಪಣ ಸಿದ್ಧಾಂತ
 ಎನ್‌ಸೈಕ್ಲೋಪಿಡಿಯಾ ಆಫ್ ಸೈಕಾಲಜಿಗೆ

http://www.psychology.org/links/Environment_Behaviour_Relationships/Motivation/ ಹೋಗಿ ಗುಣಾರೋಪಣ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಲಿಂಕ್‌ನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ, ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಿ.

ವೈನರ್‌ರವರ ಕಾರಣಾರೋಪ ಸಿದ್ಧಾಂತ (causal attribution theory)

ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ತಾವು ಏಕೆ ಅನುಶೀರ್ಷಾರಾಗಿದ್ದೇವೆಂಬುದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿವಿಧ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಬಹುದು.

ವೈನರ್‌ರವರ ಕಾರಣಾರೋಪ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿನ ಸ್ಥಾನ, ಸ್ಥಿರತೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಗಳಿರುವ 8 ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಂಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗೆ ಕೊಡಲಾಗಿದೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 11.3

ಆಯಾಮಗಳ ವರ್ಗೀಕರಣ	ಸೋಲಿಗೆ ಕಾರಣಗಳು
ಆಂತರಿಕ-ಸ್ಥಿರ-ಅನಿಯಂತ್ರಿತ	ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಅಭಿಕ್ಷಮತೆ
ಆಂತರಿಕ-ಸ್ಥಿರ-ನಿಯಂತ್ರಿತ	ಯಾವತ್ತೂ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ
ಆಂತರಿಕ-ಅಸ್ಥಿರ-ಅನಿಯಂತ್ರಿತ	ಪರೀಕ್ಷೆಯ ದಿನ ಅಸೌಖ್ಯ
ಆಂತರಿಕ-ಅಸ್ಥಿರ-ನಿಯಂತ್ರಿತ	ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿಲ್ಲ
ಬಾಹ್ಯ-ಸ್ಥಿರ-ಅನಿಯಂತ್ರಿತ	ಶಾಲೆಯ ಮಾನದಂಡಗಳು ತುಂಬಾ ಹೆಚ್ಚು
ಬಾಹ್ಯ-ಸ್ಥಿರ-ನಿಯಂತ್ರಿತ	ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾರತಮ್ಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ
ಬಾಹ್ಯ-ಅಸ್ಥಿರ-ಅನಿಯಂತ್ರಿತ	ಅದೃಷ್ಟ ಇರಲಿಲ್ಲ

ಮೂಲ: From *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*, by B. Weiner. Published by Sage Publications, Newbury Park, CA. Copyright © 1992 by Sage Publications. ಪ್ರಕಾಶಕರ ಅನುಮತಿಯೊಂದಿಗೆ.

ಬಾಕ್ಸ್:

ಗುಣಾರೋಪಣಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು: ಯಾವ ರೀತಿ ಇತರರ ಬಗೆಗೆ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ನೀಡುವ ವಿವರಣೆಗಳು, ಸಮರ್ಥನೆಗಳು, ಮತ್ತು ನೆಪಗಳನ್ನೊಡ್ಡುವುದು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಸಿದ್ಧಾಂತ.

ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವ: ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ತನಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನಿಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆ.

ಚಿತ್ರ:

ಅಪ್ರೇರಿತರೇ? ತಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲಾಗದ ಕಾರಣಗಳು ಇವೆಯೆಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾವಿಸಿ ತಮ್ಮ ಕೊರತೆಗಳ ಮೇಲೆಯೇ ಗಮನಹರಿಸಿದಾಗ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ತೊಂದರೆಗಳು ಉಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಸೋಲಿನ ಕಾರಣಗಳು ತಮ್ಮ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಆಚೆ ಇವೆ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾವಿಸಿದರೆ ನಿರಾಸಕ್ತಿಯೇ ಅದರ ತಾರ್ಕಿಕವಾದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಕಾರಣಾರೋಪಣೆಗಳು. ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಒಂದು ಬಲವಾದ ಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಜನರು (ಅಧ್ಯಾಯ ಹತ್ತನ್ನು ನೋಡಿ) ತಮಗೆ ವಹಿಸಲಾದ ಒಂದು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ (“ನಾನು ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮನಾಗಿದ್ದೇನೆ”) ಆದ ಸೋಲಿಗೆ ತಕ್ಕ ಪ್ರಯತ್ನದ ಕೊರತೆಯನ್ನು (“ನಾನು ನನ್ನ ಕೆಲಸವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಎರಡು ಬಾರಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿತ್ತು”), ದಿಶೆಗಳ ತಪ್ಪು ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಅಥವಾ ಸರಿಯಾಗಿ ಓದಿರಲೇ ಇಲ್ಲ ಎಂಬಂತಹ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಆರೋಪಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ತೋರುತ್ತಾರೆ. ಇವು ಆಂತರಿಕ, ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದಾದ ಆರೋಪಣೆಗಳು. ಅದರ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮುಂದಿನ ಸಲ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಸಾಧನೆ, ಹೆಮ್ಮೆ, ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆ ಇರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು (“ನಾನು ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮನಾಗಿದ್ದೇನೆ”) ತಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅಸಮರ್ಥತೆಯೇ ಕಾರಣ (“ನಾನು ದಡ್ಡ”) ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ಸ್ಥಿರ, ಅನಿಯಂತ್ರಿತ ವಿಷಯಗಳು ಕಾರಣಗಳೆಂದು ಹೇಳಿದಾಗ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಉಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಅಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸೋಲಿಗೆ ಶರಣಾಗುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ, ಖಿನ್ನತೆಗೆ ಒಳಗಾಗಬಹುದು, ಅಸಹಾಯಕರಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರನ್ನು “ಅಪ್ರೇರಿತರು” ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆ (ವೈನರ್, 2000). ಇಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಅಸಮರ್ಥತೆಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಗಮನಕೊಡುತ್ತಾರೆ; ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅವರ ಅಭಿವೃತ್ತಿ (attitude) ಇನ್ನಷ್ಟು ಕೆಡುತ್ತಾಹೋಗಬಹುದು. ಸೋಲಿನ ಕಾರಣಗಳು ಸ್ಥಿರವಾದುದು, ಬದಲಾಗದಿರುವುದು ಮತ್ತು ಅನಿಯಂತ್ರಿತವೆಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾವಿಸಿದರೆ ನಿರಾಸಕ್ತಿಯೇ ಅದರ ಒಂದು ತಾರ್ಕಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸೋಲನ್ನು ನೋಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇತರರ ಸಹಾಯ ಯಾಚಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಡಿಮೆ; ಅವರು ಯಾವುದೂ ಮತ್ತು ಯಾರೂ ಸಹಾಯಮಾಡಲಾರರು ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು ತಮಗಿರುವ ಸಹಾಯದ

ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಮರೆಮಾಚುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಅಧೋಮುಖಿ ಸೋಲಿನ ಸುರುಳಿ ಮತ್ತು ಮರೆಮಾಚುವಿಕೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ –“ಸಾಧಾರಣ” ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ಮರೆಮಾಚುವುದರಿಂದ ಇನ್ನಷ್ಟು “ಸಾಧಾರಣವಾಗುತ್ತಾರೆ” (ಮಾರ್ಚ್‌ಲ್ಯಾಂಡ್ ಮತ್ತು ಸ್ಕಿನ್ನರ್, 2007). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಸ್ಥಾಯೀ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ (ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂಬ) ಮತ್ತು ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದರೆ, ಅಸಮರ್ಥತೆಯು (“ನನಗೆ ಖಂಡಿತ ಇದನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಯಾವತ್ತಿಗೂ ಇದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ”) ಸೋಲಿಗೆ ಕಾರಣವೆಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ನಾಶವಾಗುವುದನ್ನು ನೀವು ಕಾಣಬಹುದು (ಬ್ಯಾಂಡುರಾ 1997; ಶಂಕ್, ಪಿನ್ಟಿಚ್, ಮತ್ತು ಮೀಸ್, 2008; ಸ್ಪಿಟೆಕ್, 2002)

ಶಿಕ್ಷಕರ ಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಾರಣಾರೋಪಣೆಗಳು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗೆಲುವು ಮತ್ತು ಸೋಲುಗಳ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ? ನಾವೂ ಕೂಡ ಇತರರ ಗೆಲುವು ಅಥವಾ ಸೋಲಿಗೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸೋಲಿಗೆ ಅವನ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಸಿಗದ ಕಾರಣಗಳೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ಆಗ ಅವನ ಬಗೆಗೆ ಅನುಕಂಪದಿಂದ ವರ್ತಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವನನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿಸದೆ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಸೋಲಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡದಿರುವುದೇ ಮುಂತಾದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದಾದ ಕಾರಣಗಳೆಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ಅಸಮಾಧಾನ, ಕೋಪ ಮತ್ತು ಛೇದನಗಳಂತಹ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಬರಬಹುದು. ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಎಲ್ಲಾ ಕಾಲ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ (ವೈನರ್, 1986, 2000).

ಶಿಕ್ಷಕರ ಇಂತಹ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಏನು ಮಾಡುತ್ತವೆ? ಇದಕ್ಕೆ ಸಾಂಡ್ರಾ ಗ್ರಹಾಂರವರು (1991,1996) ಕೆಲವು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತಪ್ಪಿಗೆ ಅನುಕಂಪ, “ಉತ್ತಮ ಪ್ರಯತ್ನ”ಕ್ಕೆ ಹೊಗಳಿಕೆ ಅಥವಾ ಬಯಸದೆಯೂ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ಅಸಮರ್ಥತೆಯಂತಹ ಅನಿಯಂತ್ರಿತ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕೊಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷಿ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗ್ರಹಾಂ ಮತ್ತು ಬಾರ್ಕರ್‌ರವರು (1990) ವಿವಿಧ ವಯಸ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ವಿಡಿಯೋ ಟೇಪ್‌ನಲ್ಲಿ ನೋಡಿದ ಇಬ್ಬರು ಹುಡುಗರ ಪ್ರಯತ್ನ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಹೇಳಿದರು. ಆ ವಿಡಿಯೋ ಹೀಗಿತ್ತು: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸುತ್ತು ಹೊಡೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಆಗ ಎರಡು ಹುಡುಗರ ಪತ್ರಿಕೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿ ಒಬ್ಬನಿಗೆ ಏನೂ ಹೇಳಲಿಲ್ಲ, ಇನ್ನೊಬ್ಬನಿಗೆ “ನಿನಗೆ ಒಂದು ಸಲಹೆ ಕೊಡುತ್ತೇನೆ, ಹತ್ತನ್ನು ಮುಂದೆ ಕೂಡಿಸಲು ಮರೆಯಬೇಡ” ಎಂದು ಹೇಳಿದರು. ಎರಡನೆಯ ಹುಡುಗ ಯಾವುದೇ ಸಮಸ್ಯೆಯಿಂದ ದಿಕ್ಕು ತೋರದಂತೆನೂ ಇರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಸಹಾಯ ಕೇಳಲಿಲ್ಲ. ಈ ವಿಡಿಯೋ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದ ಎಲ್ಲಾ ವಯಸ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಅದರಲ್ಲೂ, ಅತಿ ಕಿರಿಯವನೂ ಕೂಡ ಸಹಾಯ ಪಡೆದ ಹುಡುಗನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಹುಡುಗನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಇದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರು. ಇದು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ “ನೀನು ಈ ಕಷ್ಟದ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಅಸಮರ್ಥನಾಗಿರುವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ನಾನು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ” ಎನ್ನುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಂತೆ ಇದೆ.

ಇದರರ್ಥ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾ ಇರಬೇಕೆ ಮತ್ತು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದನ್ನು ತಡೆಹಿಡಿಯಬೇಕೇ? ಖಂಡಿತಾ ಅಲ್ಲ! ಆದರೆ ಸೋಲಿಗೆ “ಹೊಗಳಿಕೆ ಎನ್ನುವುದು, ಒಂದು ಸಮಾಧಾನಕರ

ಬಹುಮಾನ” ಎಂಬುದನ್ನು (ಬ್ರೋಫಿ, 1985) ಅಥವಾ ಅಯಾಚಿತ ಸಹಾಯವು ಅನಗತ್ಯ ಸಂದೇಶ ಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮರೆಯಬಾರದು. ಗ್ರಹಾಂರವರು (1991) ಸೂಚಿಸುವ ಪ್ರಕಾರ ಅನೇಕ ಅಲ್ಪ ಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಈ ರೀತಿಯ ಹಿತವನ್ನೇ ಬಯಸುವ ಅನುಕಂಪದ ಬಲಿಪಶುವಾಗುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಎದುರಾಗುವ ನಿಜವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು “ಗೆಲುವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಲಿ” ಎಂದು ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು “ಸಡಿಲಗೊಳಿಸಬಹುದು”, ಆದರೆ, ಇದರಿಂದ, “ನಿನಗೆ ಇದನ್ನು ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲ, ಆದ್ದರಿಂದ ನಿನ್ನ ತಪ್ಪನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ” ಎಂಬಂತಹ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಂದೇಶವು ಅನುಕಂಪ, ಹೊಗಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಹಾಯಗಳ ಜೊತೆಗೂಡಿರಬಹುದು. “ಕರಿಯ ಜನಾಂಗದವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಕೇಳುವುದಾದರೆ, ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸೋಲುಗಳ ಪೂರ್ವಚರಿತ್ರೆಗಳು ಅವರನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಸಿಗುವ ಇಂತಹ ಅನುಕಂಪದ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳಿಗೆ ಗುರಿಮಾಡುತ್ತವೆಯೇ ಮತ್ತು ಹೀಗೆ ಅವರು ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದವರೆಂಬ ಸೂಚನೆ ಸಿಗುತ್ತದೆಯೆ” ಎಂದು ಗ್ರಹಾಂ ಕೇಳುತ್ತಾರೆ (1991, ಪುಟ 28). ಈ ರೀತಿಯ ಪರೋಪಕಾರಿ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳು ಉತ್ತಮ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದರೂ, ಅವು ಒಂದು ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಜನಾಂಗ ಪಕ್ಷಪಾತ ಧೋರಣೆಯ ನಿಲುವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು.

ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು

ಯಾವುದೇ ಹೆಸರಿನಿಂದ ಕರೆದರೂ, ಒಂದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವ, ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವ, ಅಥವಾ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಭಾವನೆ ಬರಬೇಕಾದರೆ ಅತೀ ಅಗತ್ಯ ಎಂಬುದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ.

ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆ (Learned Helplessness): ಜೀವನದ ಘಟನೆಗಳು ಮತ್ತು ಫಲಿತಗಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಅನಿಯಂತ್ರಿತವಾದುದೆಂದು ಜನರು ನಂಬಿದರೆ ಅದು ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಯಾಗುತ್ತದೆ (ಸೆಲಿಂಗ್‌ಮನ್, 1975). ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಈ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ (ಹಿರೋಟೊ ಮತ್ತು ಸೆಲಿಂಗ್‌ಮನ್, 1975): ಭಾಗವಹಿಸಿದವರಿಗೆ ಬಿಡಿಸಬಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಬಿಡಿಸಲಾರದಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದು. ಪ್ರಯೋಗದ ಮುಂದಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಬಿಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಗುವುದು. ಮೊದಲನೆ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಬಿಡಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳೊಡನೆ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟವರು ಎರಡನೆ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿದರು. ಅವರು ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದಾಗ ವ್ಯರ್ಥ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನಾದರೂ ಏಕೆ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಂಡರು.

ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಯು ಮೂರು ರೀತಿಯ ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು: ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ. ಅಸಹಾಯಕರೆಂದು ಭಾವಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲು ಮನಸ್ಸಿಲ್ಲದವರಾಗುತ್ತಾರೆ, ಈ ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ಅಸಹಾಯಕ ಗೆರಾಲ್ಡೊನ್ನ ಹಾಗೆ, ಹೇಗಿದ್ದರೂ ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗುತ್ತೇವೆ, ಮತ್ತೇಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು- ಈ ರೀತಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕುಂಠಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಅವರು ನಿರಾಶಾವಾದಿಗಳಾದ್ದರಿಂದ, ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳು ತಪ್ಪಿಹೋಗುತ್ತವೆ, ಇದರಿಂದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ನ್ಯೂನತೆಗಳುಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಅವರು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾದ ಖಿನ್ನತೆ, ಆತಂಕ, ಮತ್ತು ಉದಾಸೀನತೆಗಳಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಾರೆ (ಅಲ್ಲೋಯ್ ಮತ್ತು ಸೆಲಿಂಗ್‌ಮನ್, 1979). ಒಮ್ಮೆ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟ.

ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆ: ಕಾರಣಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳೇನು? ಕೋಷ್ಟಕ 11.4 ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ, ಕೋವಿಂಗ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಸೂಚಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ: ಈ ಅಂಶಗಳು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು-ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ (mastery-oriented), ಸೋಲು-ದೂರಮಾಡುವ (failure avoiding), ಮತ್ತು ಸೋಲು-ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ (failure-accepting) -ಹೀಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೂರು ವರ್ಗಗಳಾಗಿ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಬರುತ್ತವೆ (ಕೋವಿಂಗ್ಸ್, 1992; ಕೋವಿಂಗ್ಸ್ & ಮ್ಯೂಲರ್, 2001).

ಕೋಷ್ಟಕ 11.4 ನಿಪುಣತೆ-ಉದ್ದೇಶಿತ, ಸೋಲು-ದೂರಮಾಡುವ, ಮತ್ತು ಸೋಲು-ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು

	ಸೋಲಿನ ಬಗೆಗೆ ನಿಲುವು	ಇಟ್ಟುಕೊಂಡ ಗುರಿ	ಕಾರಣಾರೋಪಣೆಗಳು	ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರಾಯ	ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳು
ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು-ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ	ಸೋಲಿನ ಭಯ ಅತೀ ಕಡಿಮೆ	ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿಗಳು: ಸುಮಾರಾಗಿ ಕಷ್ಟಕರವಾದುದು ಮತ್ತು ಸವಾಲಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು	ಪ್ರಯತ್ನ, ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆ, ಸಾಕಷ್ಟು ಜ್ಞಾನವು ಗೆಲುವಿಗೆ ಕಾರಣ	ವೃದ್ಧಿಪರ ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು	ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳು; ಉದಾ: ಇನ್ನೊಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು, ಸಹಾಯ ಕೇಳುವುದು, ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದು/ಹೆಚ್ಚು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು
ಸೋಲು-ದೂರಮಾಡುವ	ಸೋಲಿನ ಬಗೆಗೆ ತುಂಬಾ ಭಯ	ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳು: ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟ ಅಥವಾ ತುಂಬಾ ಸುಲಭ	ಅಸಮರ್ಥತೆಯು ಸೋಲಿನ ಕಾರಣ	ಮೂಲಗುಣ: ಸ್ಥಿರ	ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವನ್ನು ವಿಧಾನಗಳು; ಉದಾ: ಕಳಪೆ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವುದು, ಯಾವುದಕ್ಕೂ ಕಾಳಜಿ ಮಾಡದೆ ಇರುವಂತೆ ನಟಿಸುವುದು
ಸೋಲು-ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ	ಸೋಲುಂಟಾಗುವುದೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು; ಖಿನ್ನತೆ	ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳು ಅಥವಾ ಗುರಿಯೇ ಇಲ್ಲ	ಅಸಮರ್ಥತೆಯು ಸೋಲಿನ ಕಾರಣ	ಮೂಲಗುಣ : ಸ್ಥಿರ	ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆ; ಅಷ್ಟಕ್ಕೇ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಧನೆಗೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡುತ್ತಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು (ವೃದ್ಧಿಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ) ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು ತಮ್ಮ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಿಪುಣರಾಗುವ ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಸೋಲಿಗೆ ಹೆದರುವವರಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಸೋಲು ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಗಳ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಹೆದರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಅವರಿಗೆ ಸುಮಾರಾಗಿ ಕಷ್ಟವಾಗಿರುವ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು, ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಮತ್ತು ಸೋಲನ್ನು ರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರು ಗೆಲುವಿಗೆ ತಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನವೇ ಕಾರಣವೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯು ತಮ್ಮ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಎಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ದೃಢವಾದ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಶೀಘ್ರವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ, ಹೆಚ್ಚು

ಆತ್ಮ ವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ಚೈತನ್ಯ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ, ಹೆಚ್ಚು ಎಚ್ಚರದಿಂದ ಇರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಸ್ವಾಗತಿಸುತ್ತಾರೆ (ಅದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಭಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ), ಮತ್ತು ಅವರು ಗೆಲ್ಲುವುದಕ್ಕಾಗಿ “ಆಟದ ನಿಯಮಗಳನ್ನು” ಕಲಿಯಲು ಕಾತುರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳು ನಿರಂತರವಾದ ಯಶಸ್ವಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ (ಕೋವಿಂಗ್ಟನ್ & ಮ್ಯೂಲರ್, ೨೦೦೧, ಮೆಕ್ಲೈಂಡ್, ೧೯೮೫).

ಸೋಲು-ದೂರಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಸ್ಥಾಯೀ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರಲ್ಲಿ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಸ್ವಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಭಾವನೆಗಳ ಅಭಾವವಿರುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇಷ್ಟೇ ಎಂದುಕೊಂಡು ಎಂದಿಗೂ ಅವರು ದೃಢವಾದ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ತಾವು ಸಮರ್ಥರೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಅವರು ಸೋಲಿನಿಂದ ತಮ್ಮನ್ನು (ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು) ತಾವು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರು ಜಯಶೀಲರಾದರೆ, ಅವರು ಜಾಗರೂಕ ಸ್ಯೂಮಿಯಂತೆ ಕೆಲವು ಸಾಹಸಕ್ಕೆ ಕೈಹಾಕುವುದರ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು “ತಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದ” ರ ಮೂಲಕ ಅವರ ಸೋಲನ್ನು ದೂರವಿಡುತ್ತಾರೆ. ಬದಲಾಗಿ, ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಸೋಲನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದರೆ, ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ದಲೀಶಾಳಂತೆ ಕಳಪೆ ಪ್ರಯತ್ನ, ತುಂಬಾ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಅಥವಾ ಅತೀ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಗುರಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅಥವಾ ಯಾವುದಕ್ಕೂ ಕಾಳಜಿ ಮಾಡದೆ ಇರುವಂತಹ ಸ್ವಯಂ-ಪರಾಭವಗೊಳಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಗಿಂತ ಮೊದಲು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು “ನಾನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲೇ ಇಲ್ಲ!”, ಅಥವಾ “ನನಗೆ ಉತ್ತೀರ್ಣನಾದರೆ ಸಾಕು” ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಆಗ, ಉತ್ತೀರ್ಣತೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಏನೇ ಇದ್ದರೂ ಅದು ಗೆಲುವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಆಧಾರಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಕಳಪೆ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆ ಆತಂಕವೇ ಕಾರಣ ಎಂಬುದು ಕೂಡಾ ಆತ್ಮ-ರಕ್ಷಣೆಯ ವಿಧಾನವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಕೋವಿಂಗ್ಟನ್ ಮತ್ತು ಒಮೆಲಿಕ್, 1987). ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಂದೂಡುತ್ತಾ ಹೋಗುವುದೂ ಇನ್ನೊಂದು ಉದಾಹರಣೆ. “ನಿನ್ನೆ ರಾತ್ರಿಯವರೆಗೂ ನಾನು ಟರ್ಮ್ ಪೇಪರ್ ಅನ್ನು ಓದಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ, ನಾನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿರುವೆ” ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಹೇಳಬಲ್ಲವನಾದರೆ, ಆಗ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಶ್ರೇಣಿಗಳು ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ತಮಗೆ ತಾವೇ ಅಡಚಣೆ ಮಾಡುವ (self-handicapping) ವಿಧಾನಗಳು, ಏಕೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಧನೆ ಮಾಡಲು ತಮಗೆ ತಾವೇ ಅಡಚಣೆಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯು ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ದುರದೃಷ್ಟಕರವೆಂದರೆ, ಸೋಲನ್ನು ದೂರಮಾಡುವ ವಿಧಾನಗಳೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಸೋಲಿಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಸೋಲು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಾ ಹೋದರೆ, ಮತ್ತು ಕಾರಣಗಳು ಕ್ಷೀಣವಾಗಿದ್ದರೆ, ಆಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಅಸಮರ್ಥರೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರಲ್ಲಿನ ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆಗಳು ಕುಂಠಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಅವರು ಹತಾಶರಾಗಿ ಸೋಲು-ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಅವರ ಅಸಮರ್ಥತೆಯೇ ಕಾರಣ ಎಂದು ಅವರು ಮನದಟ್ಟುಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮೊದಲೇ ನೋಡಿದಂತೆ, ತಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅಸಮರ್ಥತೆಯೇ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸ್ಥಿರವಾದುದು ಎಂದು ನಂಬಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಖಿನ್ನತೆಗೊಳಗಾಗುವ, ನಿರಾಸಕ್ತರಾಗುವ ಮತ್ತು ಅಸಹಾಯಕರಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ. ಅಸಹಾಯಕ ಗೆರಾಟೆಗೊಳಗಾಗುವ ಯಾವುದೇ ಆಶಯಗಳನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ.

ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆ: ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಮೀರಿ ಹೋದ ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ವ್ಯರ್ಥವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆ.

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ಸಾಧನೆಗೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡುತ್ತಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ಭಾವಿಸಿ ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು.

ಸೋಲು-ದೂರಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ತಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರುವುದಕ್ಕೇ ಅಂಟಿಕೊಂಡು, ಯಾವುದೇ ಸಾಹಸಕ್ಕೆ ಕೈ ಹಾಕದೆ, ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು.

ಸ್ವ-ಪ್ರತಿಬಂಧಕ (self-handicapping): ತಮ್ಮ ನಿಜವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಪರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ತಾವೇ ಪ್ರತಿಬಂಧಕವಾಗುವ ರೀತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವರ್ತನೆ.

ಸೋಲು-ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ತಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅಸಮರ್ಥತೆಯೇ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಏನೂ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದು ನಂಬಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಸ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೋಲು-ದೂರಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸೋಲು-ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗದಿರುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಅವರು “ಏನನ್ನು ಬಯಸಬೇಕು” ಅಥವಾ “ಏನನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಲಾರರು” ಎಂಬುದರ ಮೇಲಿನ ಲಿಂಗಸಂಬಂಧಿ ಅಥವಾ ಜನಾಂಗೀಯ ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಗಳ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಎದುರು ಮೇಲಿನ ಹಂತದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೆಂಬಲ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಬೆಂಬಲಗಳು ತುಂಬಾ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅನುಕಂಪ ತೋರುವುದು ಅಥವಾ ಅವರನ್ನು ಕ್ಷಮಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಬದಲಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಕಲಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ಜವಾಬ್ದಾರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬಹುದು. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆ ಬೆಳೆಯಲು ಮತ್ತು ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಯನ್ನು ದೂರಮಾಡಲು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ. ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳು ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದೆಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತವೆ.

ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರಣಾರೋಪಣೆಗಳು: ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಾಠಗಳು

ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಸರಾಸರಿಗಿಂತ ಮೇಲೆ ಇದ್ದರೂ ಕೂಡ ಮೇಲ್ನುಟ್ಟಿದ ಗಣಿತ ಕಲಿಯಲು ತಮಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಂಬಿಕೊಂಡರೆ, ಅವರು ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಪ್ರಕಾರವೇ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಟ್ರಿಗ್ನಾಮೆಟ್ರಿ (trigonometry) ಅಥವಾ ಕ್ಯಾಲ್ಕುಲಸ್ (calculus) ಲೆಕ್ಕಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಯಾವುದೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ, ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯ ಕಳಪೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆಂದೇ ಅವರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸೋತರೆ ಅದು ದಡ್ಡತನವೆಂದು ನಂಬುವವರಾದರೆ, ಅವರು ತಮಗೆ ತಾವೇ ಪ್ರತಿಬಂಧಕಗಲಾಗು ರೀತಿಯ, ಸ್ವಯಂ-ಪರಾಭವಗೊಳಿಸುವ ರೀತಿಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ. ಅಲ್ಲದೇ, ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ, ಶ್ರೇಣಿಗಳ ಮೇಲೆ ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮಗರಿವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಸ್ವಯಂಪ್ರತಿಬಂಧಕಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದು (ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಆಂಡರ್‌ಮನ್, 2009). “ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ” ಎಂದು ಹೇಳುವುದರಿಂದ ಏನೂ ಪ್ರಯೋಜನವಿಲ್ಲ. ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಫಲಕೊಡುತ್ತವೆ, ಮೇಲ್ನುಟ್ಟಿದ ಗುರಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಸೋಲುಂಟಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ತಾವೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಹೊಂದಬಹುದು, ಮತ್ತು

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಧಾರ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಸಾಧಾರ ಅನುಭವಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ನಮಗೆ ಇನ್ನೇನು ಗೊತ್ತಿದೆ? ಭಾವನೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ.

ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳು

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಸ್ಥಿರವಲ್ಲ ಆದರೆ ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ಒತ್ತಿಹೇಳುವುದು.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ನೀವು ನಿಮ್ಮ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಂಡಿರೆಂದು ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿವರಿಸಿ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬರವಣಿಗೆ, ಆಟ, ಅಥವಾ ಕುಶಲ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು.
2. ನೀವು ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಅಥವಾ ಸರಿಯಾದ ಸಹಾಯ ಪಡೆದ ಮೇಲೆ ನಿಮ್ಮ ಸೋಲುಗಳು ಹೇಗೆ ಗೆಲುವುಗಳಾದವೆಂದು ಹೇಳಿ.
3. ಪ್ರಯತ್ನ ಮತ್ತು ಸಹಾಯಗಳಿಂದಾಗಿ ಎಷ್ಟು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಥಮ ಕರಡು ಪ್ರತಿ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಿದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ.

ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಕಲಿಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಚಿಕ್ಕದಾದ ಗುರಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ.
2. ಆಗಾಗ ಖಾಸಗಿಯಾಗಿ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಹೊಗಳಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ.
3. ಉತ್ತಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವೆ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನಲ್ಲ.

ಯಾವುದನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಬೇಕೆಂದು ಹೇಳುವುದಕ್ಕೆ ಸೋಲನ್ನು ಒಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಸಾಧನವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯು ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ಸ್ಥಳವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತಪ್ಪು ಉತ್ತರ ಕೊಟ್ಟರೆ, “ಇತರರೂ ಇದೇ ಉತ್ತರ ಕೊಡುವರೆಂದು ಖಂಡಿತಾ ಹೇಳಬಲ್ಲೆ. ಇದು ಏಕೆ ಉತ್ತಮವಾದ ಉತ್ತರ ಅಲ್ಲವೆಂದು ಪರೀಕ್ಷಿಸೋಣ. ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಆಳವಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಇದು ಅವಕಾಶ ಕೊಡುತ್ತದೆ –ಒಳ್ಳೆಯದಾಯಿತು”.
2. ಇನ್ನಷ್ಟು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತಾ ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವುದು, ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಮತ್ತು ಪುನಃ ಮಾಡುವುದು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ.
3. ಪುನರಾವರ್ತನೆಗೂ ಅವರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೂ, ಉತ್ತಮಗೊಂಡ ಶ್ರೇಣಿಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧ ತೋರಿಸಿ, ಆದರೆ ಅವರಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡಿ.

ಸಹಾಯ ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ತಮಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದಿರುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಹೇಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವುದು ಎಂದು ಕಲಿಸಿ.
2. ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ.
3. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ನಿಪುಣ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಲವು ತಾಂತ್ರಿಕ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಗುರುತಿಸುವವರಾಗಿ ತರಬೇತಿ ಕೊಡಿ.

ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ - <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FaceDevcom/guidebk/techtip/motiv.htm> ನ್ನು ನೋಡಿ.

ಆಸಕ್ತಿಗಳು, ಕುತೂಹಲಗಳು, ಸಂವೇಗಗಳು, ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳು

ನೀವು ಶಾಲೆಗೆ ಮೊದಲು ಹೋಗಿರುವುದು ನೆನಪಿದೆಯೇ? ಅಲ್ಲಿ ಏನಿರಬಹುದೆಂದು ನಿಮಗೆ ಕುತೂಹಲವಿತ್ತೇ, ಹೊಸ ಆಸಕ್ತಿಯುತ ಮತ್ತು ಸವಾಲಿನ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗೆಗೆ ಉತ್ಸುಕರಾಗಿದ್ದಿರೇ? ಬಹಳ ಮಕ್ಕಳು ಇವುಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಪೋಷಕರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾಳಜಿಯ ವಿಷಯವೇನೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ಈ ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಉತ್ಸುಕತೆಗಳು ಕಠಿಣ ಪರಿಶ್ರಮ ಮತ್ತು ನಿರಾಸಕ್ತಿಗಳ ಭಾವನೆಗಳಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯು ಒಂದು ಮಾಡಲೇಬೇಕಾದ ಉದ್ಯೋಗವಾಗುತ್ತದೆ-ಅದು ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದ ಕೆಲಸಮಾಡುವ ಜಾಗ (ವಿಗ್‌ಫೀಲ್ಡ್ ಮತ್ತು ವೆನ್‌ಜೆಲ್, 2007). ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಗಳ ಬಗೆಗೆ ನಿಮಗೇನು ತಿಳಿದಿದೆ?

ನನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ -ಅಧ್ಯಾಯ 11 ರಲ್ಲಿನ 'ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ'ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾತು ವಿಭಾಗಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ, ಅಲ್ಲಿ ಜಾಮಿ ಮುರಾಂಕ (2007) ರವರ ಒಂದು ವೀಡಿಯೋ ನೋಡಿ. ಇವರು ಹವಾಯಿ ದೇಶದ ವರ್ಷದ ಶಿಕ್ಷಕರು. ತಾವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಸಾಹಸಮಯ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತೇನೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ, ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿನ ಸೋಲಿನ ಭಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತೇನೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಅವರು ಆ ವೀಡಿಯೋದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸುವುದು

[ನಿಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಿ: ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ನಿಮ್ಮನ್ನು ಸಂದರ್ಶನ ಮಾಡುವಾಗ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ನಿಮ್ಮನ್ನು "ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದುವಂತಾಗಲು ಏನು ಮಾಡುವಿರಿ? ನಿಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಿಂದ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವೇ?" ಎಂದು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ.]

ವಾಲ್ಟರ್ ವಿಸ್ಕೊವಲ್ ಮತ್ತು ಜೇಮ್ಸ್ ಆಸ್ಟಿನ್ (1995) ಅವರು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಮಾಡಿದ ಒಂದು ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗುವುದಕ್ಕೆ "ಪಠ್ಯವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು" ಎಂಬ ಕಾರಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಜನರು ನೀಡಿದ್ದರು. ಯಶಸ್ಸನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಆಯ್ಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಗೆ ಪ್ರಯತ್ನದ ನಂತರದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿತ್ತು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಆಸಕ್ತಿಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನ, ಗುರಿ, ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಆಳಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ ಎಂದು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ (ಗುತ್ತಿ ಮತ್ತಿತರರು, 2006; ಹಿಡಿ ಮತ್ತು ರೆನ್ನಿಂಗರ್, 2006).

ಆಸಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡು ವಿಧಗಳಿವೆ -ವೈಯಕ್ತಿಕ (individual) ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ (situational)-
 ಪುನಃ ಇದು ವಿಶೇಷಕಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ಥಿತಿಗಳ ನಡುವಿನ (trait and state) ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.
 ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ಉಳಿಯುವಂತಹವುಗಳು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭಾಷೆಗಳು, ಚರಿತ್ರೆ,
 ಅಥವಾ ಗಣಿತ, ಅಥವಾ ಆಟ, ಸಂಗೀತ ಮತ್ತು ಸಿನಿಮಾಗಳಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಬಹುಕಾಲ
 ಆಕರ್ಷಣೆಗೊಳಪಡುವ ಅಥವಾ ಆನಂದಿಸುವ ಸ್ವಭಾವ. ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ
 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಗಳಿಗೆ ಎದುರು ನೋಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ
 ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ನಿಲುವು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆ, ಪಠ್ಯ, ಅಥವಾ
 ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವ ಅಲ್ಪ-ಕಾಲಿಕ ಅಂಶಗಳು. ಈ ಎರಡೂ ಆಸಕ್ತಿಗಳು
 ಪುಸ್ತಕದಿಂದ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿಯು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ
 ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ, ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಧೃಢ ನಿರ್ಧಾರ, ಆಳವಾದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ, ಕಲಿತಿರುವುದನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ
 ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ (ಐನ್ಲೇ, ಹಿಡಿ, ಮತ್ತು
 ಬರ್ನ್‌ಡೋರ್ಫ್, 2002; ಪಿನ್ಟ್ರಿಚ್, 2003). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಾವು ಸಮರ್ಥರೆಂಬ ಭಾವನೆ ಉಂಟಾದಾಗ
 ಆಸಕ್ತಿಯು ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಒಂದು ಪಠ್ಯವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ಆಸಕ್ತಿ
 ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಕೂಡ, ಅವರು ಗೆಲುವು ಅನುಭವಿಸಿದರೆ ಅವರು ಆಸಕ್ತಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು (ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002).

ಸೂಸನ್ ಹಿಡಿ ಮತ್ತು ಆನ್ ರೆನ್ನಿಂಗರ್ (2006) ಅವರು ಆಸಕ್ತಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಾಲ್ಕು ಹಂತಗಳ
 ಮಾದರಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ:

ಪ್ರಚೋದಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಆಸಕ್ತಿ → ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಆಸಕ್ತಿ →

ಹುಟ್ಟುತ್ತಿರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿ → ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಾಗಿರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿ

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜೂಲಿಯಾಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಆಕೆ ಹಿಡಿ ಮತ್ತು ರೆನ್ನಿಂಗರ್ (2006) ವರ್ಣಿಸಿರುವ
 ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ. ದಂತವೈದ್ಯರ ಕಛೇರಿಯಲ್ಲಿ ಆತಂಕದಿಂದ ಕಾಯುತ್ತಾ ನಿಯತಕಾಲಿಕೆಯನ್ನು
 ತಿರುವುಹಾಕುತ್ತಿರುವಾಗ ಒಂದು ಲೇಖನದತ್ತ ಅವಳ ಗಮನವು (ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಆಸಕ್ತಿ ಪ್ರಚೋದಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ)
 ಹರಿಯುತ್ತದೆ. ಆ ಲೇಖನವು ಕಾನೂನಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವಾದಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವ
 ಮಧ್ಯವರ್ತಿಯಾಗಬೇಕೆಂದು (facilitator) ಎಂಜಿನಿಯರ್ ಕೆಲಸ ಬಿಟ್ಟಿರುವ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು
 ಕುರಿತಾಗಿತ್ತು. ದಂತವೈದ್ಯರು ಅವಳನ್ನು ಕರೆದಾಗ ಅವಳು, ತಾನು ಇನ್ನೂ ಆ ಲೇಖನವನ್ನು
 ಓದುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ, ವೈದ್ಯರ ಬಳಿ ಕೆಲಸ ಮುಗಿಸಿದ ನಂತರ ಓದಲು ಆ ಪುಟವನ್ನು ಗುರುತಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾಳೆ
 (ಇಲ್ಲಿ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ). ಅವಳು ಟಿಪ್ಪಣಿ ಬರೆದುಕೊಂಡು, ಮುಂದಿನ
 ವಾರಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಜಾಲದಲ್ಲಿ ಹುಡುಕಿ, ಗ್ರಂಥಾಲಯದಲ್ಲಿ ಓದಿ, ಈ ವೃತ್ತಿಯ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ
 ಅವಳ ಸಲಹಾಗಾರರನ್ನು ಭೇಟಿಯಾಗುತ್ತಾಳೆ (ಇಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿ ಹುಟ್ಟುತ್ತಿದೆ). ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ
 ನಂತರ, ಜೂಲಿಯಾಳು ಒಂದು ಕಾನೂನು ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಮಧ್ಯವರ್ತಿಯಾಗಿ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾಳೆ,
 ಅವಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾ ತನ್ನ ಕೆಲಸವನ್ನು ಆನಂದಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ (ಉತ್ತಮವಾಗಿ
 ಬೆಳೆದಿರುವ, ಬಹುಕಾಲ ಉಳಿಯುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿ).

ಈ ನಾಲ್ಕು ಹಂತಗಳ ಮಾದರಿಯ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ಸುಕತೆಯ ಭಾವನೆ, ಸಂತೋಷ,
 ತಮಾಷೆ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಗಳಂತಹ ಸಂವೇಗಗಳು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಜೂಲಿಯಾ ಓದಲು

ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ ಆದಂತೆ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳಿಂದ ಹುಟ್ಟಬಹುದು. ನಂತರ ಉಂಟಾದ ಕುತೂಹಲವು ಮಧ್ಯವರ್ತಿ ಕೆಲಸದ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ಅದರಲ್ಲೇ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಮಾಡಿತು. ಜೂಲಿಯಾಳು ಅವಳ ಕುತೂಹಲಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸೇರಿಸಿರುವುದರಿಂದ ಅವಳ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿ ಹುಟ್ಟಿತು ಮತ್ತು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆ, ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳ ಅವರ್ತವು ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಸಹಾಯವಾಯಿತು.

[ಚಿತ್ರ: ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಉತ್ಸುಕತೆ: ತಾನು ಕಲಿಯುವುದರ ಬಗೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಿರುವ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಉತ್ಸುಕತೆಗಳು ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು.]

ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಸೆಳೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು

ಸಾಧ್ಯವಾದಾಗಲೆಲ್ಲಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಒಳಾಂಶಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಿರಂತರವಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಸುವುದು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ನೀವು ಪಾಠಮಾಡಬೇಕಾದ ವಿಷಯ ನಿಗದಿತ ಮಾನದಂಡಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಿದಾಗಿದ್ದು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಆಸಕ್ತಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ. ನೀವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಿ ಅದನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಅದನ್ನು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಕೂಡಾ ಒಂದು ಸವಾಲು (ಪಿನ್ಟಿಚ್, 2003). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗಣಕಯಂತ್ರ ಬಳಸುವುದು, ಗುಂಪುಗಳು, ಮತ್ತು ಪದಬಂಧಗಳು ದ್ವಿತೀಯ ಗಣಿತದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಸೆಳೆದವು. ಆದರೆ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಅವರನ್ನು ಹಿಡಿದಿಡಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಮ್ಯಾಥ್ಯೂ ಮಿಶೆಲ್ (1993) ರವರಿಗೆ ತಿಳಿದುಬಂತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಬಹಳಕಾಲ ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಂಡ ಪಾಠಗಳೆಂದರೆ, ನಿಜ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗಣಿತದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯಗಳು. ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟು ಇನ್ನೊಂದು ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ರಮ್ಯಕಲ್ಪನೆಗಳು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗಣಕಯಂತ್ರದ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವೆಲ್ಲಾ ಬಾಹ್ಯಾಕಾಶ ನೌಕೆಯ ಕಪ್ತಾನರಾದಂತೆ ಭಾವಿಸಿಕೊಂಡು ಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುತ್ತಾ ಅಂತರಿಕ್ಷದಲ್ಲಿ ಸಾಗುವ ಒಂದು ಸವಾಲನ್ನು ಬಿಡಿಸಬೇಕಿತ್ತು. ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ಕೊಡೊರ್ವಾ ಮತ್ತು ಲೆಪ್ಪರ್‌ರವರು (1996) ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಇದರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ನೌಕೆಗೆ ಒಂದು ಹೆಸರಿಟ್ಟು, ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಅಡುಗೆಮನೆಯಲ್ಲಿ (galley) ತಮ್ಮ ಇಷ್ಟದ ತಿನಿಸುಗಳನ್ನು ಶೇಖರಿಸಿಟ್ಟು, ನೌಕೆಯ ಹಡಗಿನ ಎಲ್ಲಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಗೆಳೆಯರ ಹೆಸರಿಡಬೇಕಿತ್ತು. ಹದಿಹರೆಯದವರ ಗಣಿತದ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ವರ್ಣಮಯ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಆಸಕ್ತಿ ಇದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹಿಡಿಯಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿದ್ದವು ಎಂದು ಡ್ಯೂರಿಕ್ ಮತ್ತು ಹರಾಶಿವಿಕ್ (2007) ಅವರು ತೀರ್ಮಾನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅದು ಪ್ರಯೋಜನವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಆಗಲೇ ಆಸಕ್ತಿ ಇದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಗಣಿತವು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಉಪಯುಕ್ತ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹಿಡಿಯಲು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿತ್ತು ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವಾಗ ಬೇರೆ ಇತರ ಎಚ್ಚರಿಕೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಅದನ್ನು ಅಂಶ/ ವಿರುದ್ಧಾಂಶ ಗಳ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಅಂಶ/ ವಿರುದ್ಧಾಂಶ (Point/ Counterpoint)

ಮೋಜಿನ ಕಲಿಕೆಯು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕೆಯಾಗುವುದೇ?

ಮೋಜಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದು ಹೊಸದಾಗಿ ಬಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಆದರೆ ಕಲಿಕೆಯು ಮೋಜಿನ ಕಲಿಕೆಯಾಗಿರುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆಯೇ?

ಅಂಶ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮೋಜಿನಿಂದ ಕೂಡಿರುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕು ಗೂಗಲ್‌ನಲ್ಲಿ ನಾನು “ಮೋಜಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ ಕಲಿಕೆ” ಎಂದು ಹಾಕಿದಾಗ ನನಗೆ ೧೦ ಪುಟಗಳಷ್ಟು ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಉಲ್ಲೇಖಗಳು ಸಿಕ್ಕಿದವು. ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮೋಜಿನಿಂದ ಕೂಡಿರುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಆಸಕ್ತಿಯು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡು ಬರುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿರುವ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತಿಳಿಸಿವೆ (ಶಂಕ್, ಪಿನ್ರಿಚ್, ಮೀಸ್, 2008).

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತಮಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಹುಟ್ಟಿಸಿದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಹೊತ್ತು ಓದುತ್ತಾರೆ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚು ಪದಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಓದುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ (ಗ್ರಿ ಮತ್ತು ಏಲೌ, 1997). ಆಟಗಳು ಮತ್ತು ಪಾತ್ರಾಭಿನಯಗಳು (simulations) ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಮೋಜಿನಿಂದ ಕೂಡಿರುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನನ್ನ ಮಗಳು ಎಂಟನೆಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿದ್ದಾಗ, ಅವಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡಿದ “ಅಲ್ಟ್ರಾ” (ULTRA) ಎಂಬ ಆಟ ಆಡುತ್ತಾ ಮೂರು ದಿವಸ ಕಳೆದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಗುಂಪು ಮಾಡಿ ಅವರದೇ “ದೇಶಗಳನ್ನು” ಮಾಡಿಕೊಂಡರು. ಪ್ರತಿ ದೇಶವೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಹೆಸರು, ಚಿಹ್ನೆ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಹೂವು ಮತ್ತು ಪಕ್ಷಿಯನ್ನು ಆರಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಅವರು ಒಂದು ರಾಷ್ಟ್ರಗೀತೆ ಬರೆದು ಹಾಡಿದರು, ಮತ್ತು ಸರಕಾರದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳನ್ನು ಚುನಾಯಿಸಿದರು. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವಿಧ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ದೇಶಗಳಿಗೆ ಹಂಚಿದರು. ತಮಗೆ ನಿಯೋಜಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಲು

ಬೇಕಾದ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅವರು ಇತರ ದೇಶಗಳೊಡನೆ ವಹಿವಾಟು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಹಣಕಾಸಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಶೇರುಮಾರುಕಟ್ಟೆಯೂ ಇತ್ತು. ಸಹಬಾಲ್ಯಿಯ ಕಲಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಹ ನಾಗರಿಕರ ಜೊತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಕೆಲವು ದೇಶಗಳು ಇತರ ದೇಶಗಳೊಡನೆ ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ “ಮೋಸ” ಮಾಡಿದವು, ಮತ್ತು ಇದು ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಬಂಧ, ನಂಬಿಕೆ, ಮತ್ತು ಯುದ್ಧಗಳ ಬಗೆಗೆ ಚರ್ಚೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಲಿಜ್ ಹೇಳುವ ಪ್ರಕಾರ, ಅವಳಿಗೆ ಮೋಜು ಸಿಕ್ಕಿತು- ಜೊತೆಗೆ ಅವಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಇಲ್ಲದೆ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಕಲಿತಳು ಮತ್ತು ಜಾಗತಿಕ ಆರ್ಥಿಕತೆ ಮತ್ತು ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಆಳವಾದ ಜ್ಞಾನವನ್ನೂ ಪಡೆದಳು.

ಇನ್ನೊಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವ ಮೂರನೆ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬರು ಇಡೀ ಶಾಲೆಗೆ ಒಂದು ಅಂಚೆ ಕಛೇರಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದರು. ಪ್ರತಿ ತರಗತಿಗೆ ಒಂದು ವಿಳಾಸ ಮತ್ತು ಪಿನ್ ಕೋಡ್ ಇತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಂಚೆ ಕಛೇರಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರು, ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪತ್ರಗಳನ್ನು ತಲುಪಿಸಿದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅಂಚೆಚೀಟಿಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡಿದರು ಮತ್ತು ಅಂಚೆಯ ದರಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದರು. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು “ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಅರಿವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಸೃಜನಶೀಲ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುತ್ತದೆ” ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಹೇಳಿದರು (ಡೋಲೆಜ್ಲಾಲ್, ವೆಲ್, ಪ್ರೆಸ್ಲೇ, ಮತ್ತು ವಿನಿಸೆಂಟ್, 2003, ಪು. 254).

ವಿರುದ್ಧಾಂಶ

ಕಲಿಕೆಗೆ ಮೋಜು ಅಡ್ಡಿಯಾಗಬಹುದು

1900ನೆ ಇಸವಿಯಷ್ಟು ಹಿಂದೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಮೋಜಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಅಪಾಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಎಚ್ಚರಿಸಿದ್ದರು. ಕೆಟ್ಟ ಮೆಣಸಿನಕಾಯಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಸಾಲೆ ಸೇರಿಸಿ ಖಾರದ ಸಾಸ್ ಮಾಡುವ ಹಾಗೆ ಅನಾಸಕ್ತಿಯುಂಟುಮಾಡುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಮೋಜಿನ ಮೂಲಕ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯ ಪಾತ್ರದ ಬಗೆಗೆ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬರೆದಿರುವ ಜಾನ್ ಡ್ಯೂಯೀ ಅವರು ಎಚ್ಚರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಡ್ಯೂಯೀ ಅವರು, “ಆಸಕ್ತಿ ಬೆಳೆಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿರುವುದರಿಂದಾಗಿಯೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿರುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಈ ವಾಕ್ಯವೇ ತಪ್ಪು ಬಳಕೆಯಾಗಿದೆ. ವಸ್ತು, ವಿಷಯ ಇವ್ಯಾವುದೂ ಮೊದಲಿನಂತೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿಲ್ಲ” ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ (ಡ್ಯೂಯೀ, 1913, ಪು.11-12).

ಆಕರ್ಷಕವಾದ ಆದರೆ ಅಸಂಗತವಾದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡು ವಿಷಯವನ್ನು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ಮಾಡಿದರೆ ಅದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಕಲಿಯಬೇಕಾದ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುವ ವಿವಿಧ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿವೆ. ಈ “ಪ್ರಲೋಭಕ ವಿವರಣೆಗಳು” ಕಲಿಯುವವನ ಗಮನವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಆಸಕ್ತಿಯಿರುವ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯದಿಂದ ಬೇರೆಡೆಗೆ ಹರಿಸುತ್ತವೆ (ಹಾರ್ಪರ್ ಮತ್ತು ಮೇಯರ್, 1998). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚಾರಿತ್ರಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಆತ್ಮಕಥೆಗಳನ್ನು ಓದಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಖ್ಯವಿಷಯಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಂಡರು (ವೇಡ್, ಶ್ರೀ, ಬಕ್ಸ್‌ನ್, ಮತ್ತು ಹೇಯ್, 1993).

ಶಾನನ್, ಹಾರ್ಪರ್, ಮೇಯರ್ (1998) ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ವಿಜ್ಞಾನ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಇಂತಹುದೆ ಫಲಿತಾಂಶ ಕಂಡರು. ಮಿಂಚನ್ನು ಕುರಿತ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಅವರು ಮಿಂಚಿನಿಂದ ಗಾಯಗೊಂಡ ಈಜುಗಾರರು ಮತ್ತು ಗಾಲ್ಫ್ ಆಟಗಾರರ ಬಗೆಗೆ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಲೋಭಕ ವಿವರಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿದರು. “ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆ ಅಂತಿಮ ನಿರ್ಣಯವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆಸಕ್ತಿ ಉಂಟುಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಸೇರಿಸಿರುವ ಅನುಬಂಧಗಳು (adjunct) ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾದವು” ಎಂದು ಅವರು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದರು (ಪು.100). ಪ್ರಲೋಭಕ ವಿವರಗಳು ತರ್ಕಬದ್ಧ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಅಡ್ಡಿಬಂದಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ವಿಷಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಅಡ್ಡಿಮಾಡಿರಬಹುದು. “ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಆಸ್ವಾದಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಉತ್ತಮ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ಅವರಿಗೆ ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದು” ಎಂದು ಹಾರ್ಪರ್ ಮತ್ತು ಮೇಯರ್ ಅವರು ತೀರ್ಮಾನಿಸುತ್ತಾರೆ (ಪು.100).

ಕುತೂಹಲ: ನವೀನತೆ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣತೆ

ನವೀನತೆ, ಅಚ್ಚರಿಯುಂಟುಮಾಡುವ, ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಜನರು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸುಮಾರು 40 ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆಯೇ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸೂಚಿಸಿದ್ದರು (ಬೆರ್ಲಿನ್, 1966). ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಬಹುಶಃ ಜನ್ಮದತ್ತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿದೆ; ಶಿಶುಗಳು ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗೆಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಅದನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಬೇಕು (ಬೌಲ್ಡಿ, 1969). ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ರೈಸ್ (2004) ಅವರು ಕುತೂಹಲವು ಮನುಷ್ಯನ 16 ಮೂಲಭೂತ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಎಂದು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ, ಮತ್ತು ಫ್ಲಮ್ ಮತ್ತು ಕಪ್ಲಾನ್ (2006) ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಶೋಧನಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಬೆಳೆಸುವುದನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಮುಖ್ಯ ಗುರಿಯಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಗಳು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಇರುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಕುತೂಹಲ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬಹುದು (ಪಿನ್‌ಟ್ರಿಚ್, 2003). ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ಹಿಡಿ

ಮತ್ತು ರೆನ್ನಿಂಗರ್ (2006) ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯ 4 ಹಂತದ ಮಾದರಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ನಾವು ಒಂದು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಕಟ್ಟಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಂತಹ “ಕುತೂಹಲದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು” ಎತ್ತುತ್ತ, ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತ ಇರುವಾಗ ನಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತವೆ. ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಬೆಳೆಯಲು ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಹಂಬಲಗಳು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿವೆ.

ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿನ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತವೆ (ಬ್ರೋಫಿ ಮತ್ತು ಗುಡ್, 1986; ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002). ಸಣ್ಣ ವಯಸ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ತಾವು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಚತುರತೆಯಿಂದ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಟ್ಟರೆ, ಬಹುಶಃ ಅದು ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ತುಂಬಾ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ವಿಧಾನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಉತ್ತಮವಾಗಿ ರಚಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ತಾರ್ಕಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ಮತ್ತು ತೋರಿಕೆಗೆ ತಪ್ಪೆನಿಸುವ ವಿಷಯಗಳು ಅಂತಹ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಆದರೆ, ನೀವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಸೆಳೆಯುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅದನ್ನು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನೆನಪಿಡಿ, ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬೇಕು.

ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿನ ಕೊರತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿದಾಗ ಕುತೂಹಲವು ಹುಟ್ಟುವುದು ಎಂದು ಜಾರ್ಜ್ ಲೋವೆನ್‌ಸ್ಟೈನ್ (1994) ಅವರು ಸೂಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. “ಅಂತಹ ಮಾಹಿತಿಯ ತೆರಪುಗಳು ಕುತೂಹಲ ಎಂಬ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಹೊತ್ತ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಕುತೂಹಲವಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಈ ಕೊರತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಹೋಗಲಾಡಿಸಲು ಅಥವಾ ಬಿಟ್ಟುಹೋದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತನಾಗುತ್ತಾನೆ”. ಈ ಕಲ್ಪನೆಯು, ಅಧ್ಯಾಯ ೨ರಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ ಪೀಯರ್ಯುವರ ಅಸಮತೋಲನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೋಲುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಬೋಧನೆಯ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹಲವು ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಕುತೂಹಲಕ್ಕೆ ದಾರಿಯಾಗುವ ವಿಷಯಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿನ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮೊದಲು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಮೂಲಭೂತ ಜ್ಞಾನವಿರಬೇಕು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಕುತೂಹಲವುಂಟಾಗಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೊರತೆಯ ಬಗೆಗೆ ತಿಳಿದಿರಬೇಕು. ಅಂದರೆ, ತಮಗೆ ಏನು ತಿಳಿದಿದೆ ಮತ್ತು ಏನು ತಿಳಿದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದರ ಒಂದು ಸ್ವ-ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಅರಿವು (metacognitive awareness) ಅವಿಗಿರಬೇಕು (ಹಿಡಿ, ರೆನ್ನಿಂಗರ್, ಮತ್ತು ಕ್ರಾಪ್, 2004). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಊಹಿಸಲು ಹೇಳಿ ನಂತರ ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಕೊಡುವುದು ಸಹಾಯಕವಾಗಬಹುದು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಕೊರತೆಯಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ಬಗೆಗೆ ತೋರಿಸಿಕೊಡುವುದರ ಮೂಲಕ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿಭಾಯಿಸುವುದರಿಂದ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಬಹುದು. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಒಂದು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದಷ್ಟು ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ತಿಳಿಯಲು ನಾವು ಕುತೂಹಲಪಡಬಹುದು. ಮಾಸ್ಲೋ (1970) ಅವರು ಊಹಿಸಿದ ಪ್ರಕಾರ, ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಈಡೇರಿಸಿದರೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಅಗತ್ಯವು ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಕಡಿಮೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳನ್ನು ನೋಡಿ.

ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕಗಳು: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು

ಕಲಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಸುವುದು

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಇನ್ನೊಂದು ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆ ಮಾತನಾಡಿ ವಿವಿಧ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಪತ್ರ ಬರೆಯುವ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು, ಘೋಷೋಗಳನ್ನು, ಡ್ರಾಯಿಂಗ್‌ಗಳನ್ನು ಬರವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದು (“ನೀನು ಇನ್ನೂ ಕರ್ನಾಟಕ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಕಲಿತಿಲ್ಲವೇ?” ನೀನು ಈಗ ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವೆ?”, “ನೀನು ಏನು ಓದುತ್ತಿರುವೆ?”) ಎಲ್ಲಾ ಪತ್ರಗಳನ್ನು ಒಂದೇ ಲಕೋಟೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಕಿ ಅಂಚೆಚೀಟಿಯ ವೆಚ್ಚ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬಹುದು.
2. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮರಾದವರನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕಂಪ್ಯೂಟರ್‌ನಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಫಿಕ್ಸ್ ಮಾಡಲು ಯಾರಿಗೆ ಗೊತ್ತಿದೆ?, ಅಂತರ್ಜಾಲದಲ್ಲಿ ವಿಷಯ ಹುಡುಕಲು ಯಾರಿಗೆ ಗೊತ್ತಿದೆ?, ಅಡಿಗೆ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ?, ವಿಷಯ ಸೂಚಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು? ಇತ್ಯಾದಿ.
3. “ಅದಲು ಬದಲಿನ ದಿನ”, ಅಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಅದಲು ಬದಲು ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳ ಸಂದರ್ಶನ ಮಾಡಿ ಅವರ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ತಯಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಅವರಂತೆ ಉಡುಪು ಧರಿಸಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು, ಮತ್ತು ನಂತರ ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕು.

ತರಗತಿಯ ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಚರ್ಚಾ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿ, ಅಭಿರುಚಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯೇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದಲೇ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸಿ, ಅವರಿಂದಲೇ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಸಿ.
2. ತರಗತಿಯ ಗ್ರಂಥಾಲಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದುವಂತಹ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಿಡಿ.
3. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲು ಬಿಡಿ (ಭಾಷಾ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವಾ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಪೂಜೆಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು)

ತಮಾಷೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವಗಳು, ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಬೋಧನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿಸಿ ಬೋಧನಾ ವಿಷಯದ ಮಾನವೀಯ ಆಯಾಮವನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ನಿಮ್ಮ ಅಭಿರುಚಿಗಳು, ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಇಷ್ಟವಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಿ.
2. ಒಬ್ಬ ವಿಶೇಷ ಅತಿಥಿ ಬರಲಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳಿ; ನಂತರ ಒಂದು ಕಥೆಯ ಕಥೆಗಾರನಂತೆ ಉಡುಪು ಧರಿಸಿ “ನಿಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ” ಮತ್ತು ನಿಮ್ಮ ಕಥೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳಿ.

ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಒಳಾಂಶಗಳು ಅಥವಾ ವಿವರಗಳಿರುವ ಮೂಲ ಆಕರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ ಸಿಗುವ ಪತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ದಿನಚರಿ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿನ ವಿಷಯಗಳು.
2. ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಡಾರ್ವಿನ್‌ರ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು.

ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಆಶ್ಚರ್ಯಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಒಂದು ಪ್ರಯೋಗದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮುಂದೆ ಏನಾಗಬಹುದೆಂದು ಊಹಿಸಲು ಹೇಳಿ, ಮತ್ತು ನಂತರ ಅವರ ಊಹೆ ಸರಿಯೇ ತಪ್ಪೇ ಎಂದು ತೋರಿಸಿ.
2. ಚರಿತ್ರೆಯಿಂದ ಉಲ್ಲೇಖಗಳನ್ನು ಹೇಳಿ ಅದನ್ನು ಯಾರು ಹೇಳಿದರೆಂದು ಊಹಿಸಲು ಹೇಳಿ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ - <http://mathforum.org/-sarah/Discussion.Sessions/biblio.motivation.html> ನೋಡಿ.

Source: From *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom*, by James P. Raffini. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 1996 by Pearson Education. Adapted by permission of the publisher. *Also Motivation in Education (2nd ed.)* by P. Pintrich and D Schunk, 2002, Merrill/Prentice-Hall, pp. 298-299.

ಸಂವೇಗಗಳು ಮತ್ತು ಆತಂಕ

ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ನಿಮ್ಮ ಭಾವನೆ ಏನು? ಉತ್ಸುಕತೆ, ಉದಾಸೀನ, ಕುತೂಹಲ, ಭಯ? ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ ಕೇವಲ ತಾರ್ಕಿಕವಾದ ಸಮಸ್ಯೆ ಬಿಡಿಸುವ ಭಾವರಹಿತ ಸಂಜ್ಞಾನವಲ್ಲ ಎಂದು ಸಂಶೋಧಕರು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕರಣೆಗಳು ಕೂಡ ಸಂವೇಗಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗುತ್ತವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾವೋದ್ದೀಪ್ತ ಸಂಜ್ಞಾನದ (*hot cognition*) ಪಾತ್ರವೂ ಇದೆ (ಮಿಲ್ಲರ್, 2002; ಪಿನ್‌ಟ್ರಿಚ್, 2003). ಸಂವೇಗಗಳು, ಕಲಿಕೆ, ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಭಾಗಶಃ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿವೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಈಗ ನಮಗೆ ಮೆದುಳು ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಗಳ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದಿದೆ.

ನರವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗ: ಮನುಷ್ಯನನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿ ಸಸ್ತನಿಗಳ ಮೆದುಳಿನ ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಭಾಗವಾದ ಅಮೈಗ್ಡಲಾವನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಿದಾಗ, “ಹೋರಾಡು ಅಥವಾ ಓಡು” ಎಂಬಂತಹ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾಣಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ತೀವ್ರವಾಗಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಮನುಷ್ಯನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮೆದುಳಿನಿಂದ ಪ್ರಚೋದಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಾರೀರಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭದ ಬಗೆಗೆ ವಿವರಣೆ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿಗಳ ಒಟ್ಟುಗೂಡುವಿಕೆಯಿಂದ ಬರುವ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಒಂದು ಚಲನಚಿತ್ರದಲ್ಲಿನ ಭಯಪಡಿಸುವ ಶಬ್ದವು ಅಲ್ಪಕಾಲದ ಸಂವೇಗವನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು, ಆದರೆ ಮಧ್ಯರಾತ್ರಿ, ಕತ್ತಲೆಯ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವಾಗ ಆ ಶಬ್ದ ಕೇಳಿಸಿದರೆ ಅದು ಹೆಚ್ಚು ತೀವ್ರವಾದ ಮತ್ತು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಸಂವೇಗಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಅಮೈಗ್ಡಲಾವು ಸಂವೇಗಗಳಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರವಹಿಸಿದರೂ, ಮೆದುಳಿನ ಇತರ ಭಾಗಗಳೂ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಸಂವೇಗಗಳೆಂದರೆ, “ಒಂದರ ಮೇಲೆ ಇನ್ನೊಂದು ಪ್ರಭಾವಬೀರಬಲ್ಲ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿವರಣೆಗಳು, ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾದ ಭಾವನೆಗಳು, ಮತ್ತು ಶಾರೀರಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು” (ಗ್ರೆಕ್, ಮರ್ಕಾಡೊ, ಮತ್ತು ಮೈಯೆಜ್, 2007). ಮನುಷ್ಯರು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಘಟನೆಗಳು, ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಓದಿದ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನಕೊಡುವ, ಕಲಿಯುವ ಮತ್ತು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು (ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್ ಮತ್ತು ಮರ್ಫಿ, 1998; ಕೌಲಿ ಮತ್ತು ಅಂಡರ್‌ವುಡ್, 1998; ರೈಸ್‌ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಹೋಯಾ, 1992). ಸಂವೇಗಗಳು ಮೆದುಳಿನಲ್ಲಿ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಸ್ಮಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮಬೀರುವ ಡೋಪಮಿನ್‌ನ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವಬೀರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು

ಇದು ಸನ್ನಿವೇಶದ ಒಂದು ಅಂಶದ ಬಗೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ (ಪೆಕ್ರನ್, ಎಲಿಯಟ್, ಮೈಯುಜ್, 2006). ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸಂವೇಗಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕಾದ ಗಮನವನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಡೆಗೆ ಸೆಳೆಯುತ್ತಾ ಅಥವಾ ನೆನಪಿನ ಜಾಗವನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸುತ್ತಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ತೊಡಕುಂಟುಮಾಡಬಹುದು (ಪೆಕ್ರನ್, ಗಟ್ಸ್, ಟಿಟ್ಸ್, ಮತ್ತು ಪೆರಿ, 2002).

ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ನಾವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂವೇಗಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿವಹಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಗೆಲುವು ಅಥವಾ ಸೋಲಿನ ಅನುಭವಗಳು ಹೆಮ್ಮೆ, ಆಶಾಭಾವನೆ, ಉದಾಸೀನತೆ, ಕೋಪ ಅಥವಾ ಅವಮಾನಗಳಂತಹ ಸಾಧನೆಯ ಸಂವೇಗಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು (ಪೆಕ್ರನ್, ಎಲಿಯಟ್, ಮೈಯುಜ್, 2006). ಶಾಲೆಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೆಂಬಲವಾಗುವಂತೆ ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು?

ಸಾಧನೆಯ ಸಂವೇಗಗಳು. ಹಿಂದೆ, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಆತಂಕದ ಹೊರತಾಗಿ ಬೇರೆ ಸಂವೇಗಗಳನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಈ ಮೇಲೆ ನೋಡಿದಂತೆ, ಸಂವೇಗಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವೂ ಆಗಬಹುದು, ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮವೂ ಆಗಬಹುದು ಎಂದು ನರವಿಜ್ಞಾನದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸಿವೆ. ರೇನಾರ್ಡ್ ಪೆಕ್ರನ್ ಮತ್ತು ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (2006) ಅಮೆರಿಕ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನ ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿಗೆ ಸೇರಿದ ಕೆಲವು ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿನ ಸಂವೇಗಗಳಿಗೆ ವಿವಿಧ ಗುರಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಸುವ ಒಂದು ಮಾದರಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ಗುರಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ನಾವು ಈ ಹಿಂದೆ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ: ನಿಪುಣತೆಯ ಗುರಿಗಳು, ಸಾಧನಾಭಿಮುಖ (performance-approach) ಮತ್ತು ಸಾಧನಾ-ವರ್ಜನೆ (performance-avoidance). ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಗಮನವಿಟ್ಟರು. ತಾವು ಇನ್ನಷ್ಟು ಚತುರರಾಗಲು ಚಟುವಟಿಕೆ ಉತ್ತಮ ವಿಧಾನವೆಂದು ನಂಬಿದರು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ತಾವು ಸರಿ ದಾರಿಯಲ್ಲಿದ್ದೇವೆಂಬ ಭಾವನೆ ಬಂದಿತು. ಅವರಿಗೆ ಸೋಲಿನ ಭಯವಿರಲಿಲ್ಲ, ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಯು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಆನಂದ, ಆಶಾಭಾವನೆ, ಮತ್ತು ಹೆಮ್ಮೆಯ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಮೂಡಿಸಿದವು ಎಂದು ಸಂಶೋಧಕರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಬೇಸರ ಅಥವಾ ಕೋಪ ಉಂಟಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಡಿಮೆ. ಸಾಧನಾಭಿಮುಖ ಗುರಿ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಅಥವಾ ಅತ್ಯುತ್ತಮರಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಭಾವನೆಯಿಂದ ಧನಾತ್ಮಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಗಮನ ಕೊಟ್ಟರು. ಸಾಧನಾಭಿಮುಖ ಗುರಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹೆಮ್ಮೆಯ ಭಾವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ. ಸಾಧನಾ-ವರ್ಜನೆಯ ಗುರಿ ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನವು ತಾವು ಅನುತ್ಪೀರ್ಣರಾಗಿ ದಡ್ಡರಂತೆ ಕಾಣಬಹುದು ಎಂಬ ಭಯದ ಮೇಲೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಾಧನಾ-ವರ್ಜನೆಯ ಗುರಿಗಳು ಆತಂಕ, ನಿರಾಶಾದಾಯಕ ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಅವಮಾನಗಳ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿದ್ದವು. ಈ ಫಲಿತಗಳ ಸಾರಾಂಶಗಳನ್ನು ಕೋಷ್ಟಕ 11.5 ರಲ್ಲಿ ಕೊಡಲಾಗಿದೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 11.5:

ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳು ಹೇಗೆ ಸಾಧನೆಯ ಸಂವೇಗಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ?

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ವಿವಿಧ ಸಂವೇಗಗಳೊಡನೆ ವಿವಿಧ ಗುರಿಗಳು ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ.

ಗುರಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಂವೇಗಗಳು

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿ

ಚಟುವಟಿಕೆ, ನಿಯಂತ್ರಣ, ಚಟುವಟಿಕೆಯ

ಬಗೆಗೆ ಧನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯ

ಸಾಧನಾಭಿಮುಖ ಗುರಿ

ಫಲಿತಾಂಶದ ಮೇಲೆ ಗಮನ, ನಿಯಂತ್ರಣ, ಚಟುವಟಿಕೆಯ

ಬಗೆಗೆ ಧನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯ

ಸಾಧನಾ- ವರ್ಜನೆ

ಫಲಿತಾಂಶದ ಮೇಲೆ ಗಮನ, ನಿಯಂತ್ರಣದ ಕೊರತೆ,

ಋಣಾತ್ಮಕ ಫಲಿತದ ಮೌಲ್ಯ

ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಋಷಿ, ಹೆಮ್ಮೆ, ಆಶಾಭಾವನೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ

ಉದಾಸೀನತೆ, ಕೋಪ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ

ಹೆಮ್ಮೆಯ ಭಾವನೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ

ಆತಂಕ, ನಿರಾಶಾ ಭಾವನೆ, ಅಪಮಾನ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ.

Source: Adapted from Pekrun, R., Elliot, A.J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98, 583-597

ಉದ್ದೇಶನ: ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಜಾಗೃತನಾಗಿ, ಏಕಚಿತ್ತನಾಗಿ ಎಚ್ಚರವಾಗಿರುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು.

ನೀವು ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಧನಾತ್ಮಕ ಸಾಧನೆಯ ಸಂವೇಗಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು? ಆ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಒಂದು ವಿಧಾನ, ಏಕೆಂದರೆ ಸಾಧನೆಯ ಸಂವೇಗಗಳು ಕ್ಷೇತ್ರ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದವುಗಳು. ಗಣಿತದಲ್ಲಿನ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಬಗೆಗೆ ಹೆಮ್ಮೆ ಪಡುವ ಮತ್ತು ಋಷಿಪಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಂಗ್ಲಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅರ್ಥವಲ್ಲ (ಗಟ್ಸ್, ಫ್ರೆನ್‌ಝೆಲ್, ಹಾಲ್, ಮತ್ತು ಪೆಕ್ರನ್, 2008).

ಉದ್ದೇಶನೆ ಮತ್ತು ಆತಂಕ: ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಿದ್ದರೆ ಹೇಗನಿಸುವುದೆಂದು ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರುವ ಹಾಗೆ ಉದ್ದೇಶನಗೊಂಡಿದ್ದರೆ ಹೇಗನಿಸುವುದೆಂದು ಎಂದು ಗೊತ್ತಿದೆ. ಉದ್ದೇಶನವು ಮೆದುಳಿನ ಅಲೆ, ರಕ್ತದ ಒತ್ತಡ, ಹೃದಯ ಬಡಿತ, ಮತ್ತು ಉಸಿರಾಟಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ಮುಂತಾದ ಮಾನಸಿಕ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ನಾವು ಈ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಜಾಗೃತರಾಗುತ್ತೇವೆ, ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಎಚ್ಚರದಿಂದ ಇರುವುದಲ್ಲದೆ ಉದ್ದೇಶಿತರೂ ಆಗುತ್ತೇವೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಉದ್ದೇಶನೆಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಎರಡು ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಮೊದಲನೆಯದು, ನಡುರಾತ್ರಿಯಲ್ಲಿ ನೀವು ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮೂರನೆಯ ಬಾರಿ ಓದಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದೀರಿ, ಆದರೆ ತುಂಬಾ ನಿದ್ರೆ ಬರುತ್ತಿದೆ, ಕಣ್ಣುಗಳು ಬಾಡುತ್ತಿವೆ. ಇದರಿಂದ ನಿಮ್ಮ ಗಮನವು ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತಿದೆ. ನೀವು ಈಗ ನಿದ್ರೆ ಮಾಡಿ ಬೆಳಗ್ಗೆ ಬೇಗ ಎದ್ದು ಓದುವುದೆಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತೀರಿ (ಈ ಉಪಾಯವು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ಬರುವುದು ಕಷ್ಟ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಗೊತ್ತು). ಎರಡನೆಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸಿ- ನಿಮಗೆ ನಾಳೆ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಪರೀಕ್ಷೆ ಇದೆ ಎಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಇದು ಮುಂದೆ ನೀವು ಇಚ್ಛಿಸಿದ ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರುವುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಲು ನಿಮಗೆ ಎಲ್ಲರಿಂದಲೂ ಒತ್ತಡವಿರುತ್ತದೆ. ನಿಮಗೆ ರಾತ್ರಿ ಒಳ್ಳೆಯ ನಿದ್ರೆ ಬೇಕೆಂದು ಗೊತ್ತಿದೆ, ಆದರೆ ನಿಮಗೆ ನಿದ್ರೆ ಬರುತ್ತಿಲ್ಲ. ಮೊದಲನೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ

ಉದ್ದೇಶನೆಯು ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ, ಎರಡನೆಯದರಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಹೆಚ್ಚು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಉದ್ದೇಶನೆಯ ಮಟ್ಟ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಬಹಳ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ (ಯರ್ಕೀಸ್ ಮತ್ತು ಡಾಡ್‌ಸನ್, 1908). ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಒಗೆಯುವ ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸುವಂತಹ ಸರಳ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಉದ್ದೇಶನೆಯು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ, ಆದರೆ SAT ಅಥವಾ GRE ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಂತಹ ಸಂಕೀರ್ಣ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಉದ್ದೇಶನೆಯು ಉತ್ತಮವಾದುದು.

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆತಂಕ. ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ಸಾರಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಆತಂಕ ಅಥವಾ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಅಹಿತಕರ ಅನುಭವವನ್ನು, ತಮ್ಮ ಬಗೆಗೆಯೇ ಅನುಮಾನ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಆತಂಕದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ನಿಚ್ಚಳವಾಗಿವೆ. “ಈ ವಿಷಯದ ಮೇಲಿನ ಯರ್ಕೀಸ್ ಮತ್ತು ಡಾಡ್‌ಸನ್‌ರವರ ಮೊದಲ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಇಂದಿನವರೆಗೆ, ಅಧ್ಯಯನಕಾರರು, “ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಆತಂಕದ ಮಾಪನಗಳು ಋಣಾತ್ಮಕ ಸಹ ಸಂಬಂಧವನ್ನು (negative correlation) ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ವರದಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ” (ಕೋವಿಂಗ್ಟನ್ ಮತ್ತು ಒಮೆಲಿಕ್, 1987). ಆತಂಕವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣತೆಗೆ ಕಾರಣವೂ ಆಗಬಹುದು, ಪರಿಣಾಮವೂ ಆಗಬಹುದು –ತಮ್ಮ ಆತಂಕದಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಕಳಪೆಯಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಯು ಅವರ ಆತಂಕವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು. ಆತಂಕವು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ವಿಶೇಷವಾಗಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಒಂದು ಸ್ಥಿತಿಯು ಆಗಬಹುದು. ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಲವು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಆತಂಕಿತರಾಗುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೋರುತ್ತಾರೆ (ಆತಂಕ ವಿಶೇಷಕ). ಆದರೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಆತಂಕವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವಂತಹ ಕೆಲವು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳೇ (ಆತಂಕದ ಸ್ಥಿತಿ) ಇರುತ್ತವೆ (ಕೋವಿಂಗ್ಟನ್, 1992; ಯುಡ್ಸರ್, 1998).

ಆತಂಕಕ್ಕೆ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಭಾಗವು ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾದರೆ ಎಷ್ಟು ಕೆಟ್ಟದಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ನೀವು ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗುವಿರಿ ಎಂಬ ರೀತಿಯ ಚಿಂತೆ ಮತ್ತು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಯೋಚನೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಭಾಗವು ಬೆವರಿದ ಅಂಗೈ, ಹೊಟ್ಟೆ ಕೆಡುವುದು, ಹೆಚ್ಚಿದ ಹೃದಯ ಬಡಿತ ಅಥವಾ ಭಯಗಳಂತಹ ದೈಹಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ (ಶಂಕ್, ಪಿನ್‌ಟ್ರಿಚ್, ಮತ್ತು ಮೀಸ್, 2008; ಯುಡ್ಸರ್, 1995, 1998). ಯಾವಾಗ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಒತ್ತಡವಿರುತ್ತದೋ, ಸೋಲಿನ ಪರಿಣಾಮಗಳು ತೀವ್ರವಾಗಿರುತ್ತವೆಯೋ, ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಳಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಇರುತ್ತದೆಯೋ ಆಗ ಆತಂಕವು ಉದ್ದೇಶನಗೊಳ್ಳಬಹುದು. (ವಿಗ್‌ಫೀಲ್ಡ್ ಮತ್ತು ಎಕ್ಲೆಸ್, 1989). ಶಾಲಾ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನವು ಗುಣಮಟ್ಟದ ನಿರ್ದೆ (ಎಷ್ಟು ಬೇಗ ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ನಿರ್ದೆ ಮಾಡುತ್ತೀರಿ ಎಂಬುದು) ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವಿದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದೆ. ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ನಿರ್ದೆಯು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಉದ್ದೇಶನದೊಂದಿಗೆ ಅಥವಾ ಕಲಿಯುವ “ಅತ್ಯಾಸಕ್ತಿ” ಯೊಡನೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ. ಆದರೆ, ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ನಿರ್ದೆಯು ಶಕ್ತಿಗುಂದಿಸುವ (debilitating) ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಗಳೊಡನೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ. ಇಂತಹ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನಿಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮಲ್ಲೇ ನೀವು ಕಂಡುಕೊಂಡಿರಬಹುದು (ಮೈಯಾ ಮತ್ತು ವಾನ್ ಡೆನ್ ವಿಟ್ಟೆನ್ಬರ್, 2004).

ಆತಂಕವು ಸಾಧನೆಗೆ ಹೇಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುತ್ತದೆ? ಆತಂಕವು ಮೂರು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಾ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ: ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದರಲ್ಲಿ, ಕಲಿಯುವುದರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಸ ವಿಷಯ ಕಲಿಯುವಾಗ ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು. ಹೆಚ್ಚು ಆತಂಕಿತರಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ತಮಗೆ ಎಷ್ಟು ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಉದ್ವಿಗ್ನತೆ ಉಂಟಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಅನ್ಯವಿಚಾರಗಳ ನಡುವೆ ವಿಭಜಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ತಮ್ಮ ಎದೆಬಿಗಿತದ ಅನುಭವ, “ನಾನು ತುಂಬಾ ಆತಂಕಿತನಾಗಿದ್ದೇನೆ, ಇದನ್ನು ನನಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ” ಎಂಬ ಯೋಚನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾರಂಭದಿಂದಲೂ, ಆತಂಕಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಚಿಂತೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿ ತಾವು ಕಲಿಯಬೇಕಾಗಿದ್ದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ (ಕಸಾಡಿ ಮತ್ತು ಜಾನ್ಸನ್, 2002; ಪೌಲ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಕೆನೆಲೀ, 1984).

ಆದರೆ, ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಇಲ್ಲಿಗೇ ಮುಗಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಪಠ್ಯ ವಿಷಯವು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿಲ್ಲದೆ ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿದ್ದು ನೆನಪಿನ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿದ ವಿಷಯವಾಗಿದ್ದರೆ ಆತಂಕಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ. ದುರಾದೃಷ್ಟಕರವಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಹೆಚ್ಚು ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳು ಇದೇ ರೀತಿ ಇರುತ್ತವೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಹೆಚ್ಚು ಆತಂಕಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳು ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಸುಮ್ಮನೇ ಶಾಂತವಾಗಿರಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೆ ಅವರ ಸಾಧನೆಯು ತನ್ನಿಂದತಾನೇ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ; ಅವರ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳನ್ನೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಬೇಕು, (ನ್ಯಾವೆ-ಬೆಂಜಮಿನ್, 1991).

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಆತಂಕಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ತಾವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ತಿಳಿದಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ಎದುರಿಸುವ ಕೌಶಲಗಳ ಕೊರತೆ ಇರಬಹುದು, ಅಥವಾ ಅವರು ಪಠ್ಯವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿತಿರಬಹುದು, ಆದರೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ “ಮರಗಟ್ಟಿದಂತಾಗಿ ಮರೆತುಬಿಡುತ್ತಾರೆ” (ನ್ಯಾವೆ-ಬೆಂಜಮಿನ್, ಮೆಕೀಚಿ, ಮತ್ತು ಲಿನ್, 1987).

ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನೂ ಸಂಪರ್ಕಿಸುವುದು: ಆತಂಕವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು

ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಕಲಿಕಾನ್ಯೂನತೆ ಇರುವ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ತೊಂದರೆ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆತಂಕದಿಂದ ಇರುತ್ತಾರೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಯಂತಹ ಒತ್ತಡದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಮೂರು ವಿಧದ ನಿಭಾಯಿಸುವ ತಂತ್ರ (coping strategies) ಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು: **ಸಮಸ್ಯೆ ಪರಿಹರಿಸುವುದು (problem solving) ಸಂವೇಗಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು (emotional management), ಮತ್ತು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು (avoidance)**. ಸಮಸ್ಯಾ-ಪ್ರಧಾನ ವಿಧಾನಗಳು- ಕಲಿಕೆಯ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವುದು, ಉತ್ತಮ ಟಿಪ್ಪಣಿಯನ್ನು ಇತರರಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಯಾವುದೇ ಅಡಚಣೆಯಿಲ್ಲದ ಜಾಗವನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಸಂವೇಗ-ಪ್ರಧಾನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಆತಂಕದ ಭಾವವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ವಿಶ್ರಾಂತಿಪದ್ಧತಿಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವುದು, ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಸ್ನೇಹಿತನಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಮುಂತಾದವುಗಳು ಸಂವೇಗಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳಾಗಿವೆ. ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ, ಎರಡನೆಯ ವಿಧಾನವು ತಿಂಡಿತಿನ್ನಲು ಹೊರಗೆ ಹೋಗುವುದು ಅಥವಾ ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ ಓದುವ ಮೇಜನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿರಿಸುವಂತಹ (ಮೇಜು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ನಿಮಗೆ ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ!) ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನವಾಗಿಬಿಡಬಲ್ಲದು. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳು ವಿವಿಧ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ- ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಗಿಂತ ಮೊದಲು ಸಮಸ್ಯೆ ಪರಿಹರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಸಂವೇಗಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಜನರಿಗೆ ವಿವಿಧ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸರಿಹೊಂದುತ್ತವೆ (ಝೆಡ್, 1995, 1998).

ಹೆಚ್ಚು ಆತಂಕಿತರಾಗಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಾಸ್ತವಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಮಾಡಬೇಕು, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟವಾದ ಅಥವಾ ಅತೀ ಸುಲಭವಾದ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ. ಮೊದಲಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅವರು ಅನುಶ್ರುತರಾಗಬಹುದು, ಇದು ಅವರಲ್ಲಿನ ನಿರಾಶಾಭಾವನೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಬಗೆಗೆ ಆತಂಕವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು. ಎರಡನೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಸುಲಭವಾದ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸಬಹುದು ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಕೆಲಸದ ಭಯ ಕಡಿಮೆಮಾಡುವ ಸಂತ್ಯಾಪಿಯ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಗುರಿಯ ಕಾರ್ಡುಗಳು, ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಪಟ್ಟಿ, ಅಥವಾ ಗುರಿಯ ಯೋಜನೆಗಳ ದಿನಚರಿ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಹಾಯಕವಾಗಬಹುದು.

ಆತಂಕ -ಒಂದು ರೀತಿಯ ಅಹಿತಕರ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡದ ಭಾವನೆ.

ಕುತೂಹಲ, ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಗಳು: ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಾಠಗಳು

ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಅವಶ್ಯಕವಾದ ಉತ್ಸುಕತೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಮಾಡುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿರ್ದೇಶನ ಹೋಗುವಂತಾದರೆ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಕೆರಳಿಸುವ, ಚಕಿತಗೊಳಿಸುವ, ಅಥವಾ ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದರಲು ಸಣ್ಣ ಅವಕಾಶ ಕೊಡುವುದೇ ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಅವರನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಬೇಕು. ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರ ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಉದ್ದೇಶನವು ತುಂಬಾ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದರೆ, ಆತಂಕವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಈ ಎಲ್ಲಾ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವುದು? ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ವಾತಾವರಣ, ಸನ್ನಿವೇಶ, ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸೋಣ.

ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕಗಳು: ಆತಂಕವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು

ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಜಾಗರೂಕತೆಯಿಂದ ಉಪಯೋಗಿಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು

1. ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಅನಗತ್ಯ ಒತ್ತಡಕ್ಕೊಳಗಾಗದಂತೆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮಾಡಿ.
2. ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಆಟಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಗೆಲ್ಲಲು ಸಮಾನ ಅವಕಾಶಗಳಿರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಿ.
3. ಸಹಕಾರೀ ಕಲಿಕೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಯೋಗ ಮಾಡಿ ನೋಡಿ.

ಹೆಚ್ಚು ಆತಂಕಿತರಾಗಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ದೊಡ್ಡ ಗುಂಪಿನ ಎದುರಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶನ ಮಾಡುವ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು

1. ಆತಂಕಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸರಳವಾಗಿ “ಹೌದು” ಅಥವಾ “ಇಲ್ಲ” ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸಬಹುದಾದ ಅಥವಾ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿ.
2. ಸಣ್ಣ ಗುಂಪಿನ ಎದುರು ನಿಂತು ಮಾತನಾಡಲು ಆತಂಕಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಸಿ.

ಎಲ್ಲಾ ಸೂಚನೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯು ಆತಂಕಕ್ಕೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು

1. ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಬಾಯಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವ ಬದಲು ಬೋರ್ಡಿನ ಮೇಲೆ ಅಥವಾ ಪತ್ರಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಬರೆಯಿರಿ.
2. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥವಾಗಿದೆಯೇ ಎಂದು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ. ಮೊದಲ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು, ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಅಥವಾ ಮಾದರಿ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕೇಳಿ. ತಪ್ಪಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರೆ ತಿದ್ದಿ ಹೇಳಿ.
3. ನೀವು ಯಾವುದೇ ಹೊಸ ವಿನ್ಯಾಸ ಅಥವಾ ಹೊಸ ಕೆಲಸವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದಿದ್ದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಮಾಡುವ ಮಾದರಿಯನ್ನು ತೋರಿಸಿ.

ಅನಗತ್ಯವಾದ ಸಮಯದ ಒತ್ತಡವನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು

1. ಆಗಾಗ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ.
2. ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಗಿಸಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಮುಖ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆ ಅಥವಾ ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಒತ್ತಡಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಹಾಕಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು

1. ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆಯುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಿ; ಅಭ್ಯಾಸ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು (practice test) ಕೊಡಿ; ಕಲಿಕೆಯ ಗೈಡ್‌ಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ.

2. ಎಲ್ಲದಕ್ಕೂ ಪ್ರಗತಿ-ಪತ್ರದಲ್ಲಿನ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿ.
3. ತರಗತಿಯ ಶ್ರೇಣಿಗಳಿಗೆ ಸೇರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಕಾರ್ಯಗಳು ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡಿ.
4. ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ, ಏಕೆಂದರೆ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು.

ಬರವಣಿಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಪರ್ಯಾಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು

1. ಮೌಖಿಕ, ತೆರೆದ-ಪುಸ್ತಕದ, ಗುಂಪು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ.
2. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯೋಜನಾ ಕಾರ್ಯ ಮಾಡಲು ಹೇಳುವುದು, ಅವರ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಜೋಡಿಸುವುದು, ಮೌಖಿಕ ನಿರೂಪಣೆ ಮಾಡುವುದು ಅಥವಾ ಒಂದು ಪೂರ್ಣವಾದ ಉತ್ಪನ್ನವನ್ನು ಮಾಡಲು ಹೇಳುವುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸ್ವಯಂ-ನಿಯಂತ್ರಣದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಿ (ಶುತ್ಸ್ ಮತ್ತು ಡೇವಿಸ್, 2000).

ಉದಾಹರಣೆಗಳು

1. ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಮೊದಲು: ಪರೀಕ್ಷೆಯೆಂದರೆ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಸವಾಲಿನ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಅದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ತಯಾರಿ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇದೆ ಎಂದು ಹೇಳಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ. ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಬಗೆಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟೂ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಕಲೆಹಾಕುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿ.
2. ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ: ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಮುಖ್ಯವಾದುದು (ಆದರೆ ವಿಪರೀತ ಮುಖ್ಯವಾದುದಲ್ಲ) ಎಂದು ಜ್ಞಾಪಿಸಿ. ಕಾರ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಗಮನವಿಡಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ -ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲಿನ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ನಿಧಾನಿಸಿ, ಶಾಂತವಾಗಿರಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ.
3. ಪರೀಕ್ಷೆಯ ನಂತರ: ಯಾವುದು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಆಯಿತು ಮತ್ತು ಏನನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಯೋಚಿಸಿ. ಕಲಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳು, ಪ್ರಯತ್ನ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಜಾಗರೂಕತೆಯಿಂದ ಓದುವುದು, ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಪದ್ಧತಿಗಳೇ ಮುಂತಾದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದಾದ ಕಾರಣಗಳ ಬಗೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸಿ.

ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಆತಂಕದ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ: - http://www.counselingcenter.uiuc.edu/?page_id=193

ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: ಗುರಿಗಳು

ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ “ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ”ಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು, “ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದವುಗಳು ಮತ್ತು ಇವುಗಳಿಂದ ನಿಗದಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಲಾಭಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು ಉಪಯುಕ್ತ ಎನ್ನುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರವೃತ್ತಿ” ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬಹುದು (ಬ್ರೋಫಿ, 1988, ಪು. ೨೦೫-೨೦೬). ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬ ಇಚ್ಛೆಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಯತ್ನದ

ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು 11 ಬಾರಿ ಓದುವುದು ಅವರ ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ತೋರಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ, ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಚಿಂತನಶೀಲತೆ, ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಮೂಲ ವಿಷಯವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಬೆಳೆಸುವುದು, ತಮ್ಮದೇ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ವಿಷಯವನ್ನು ಹೇಳುವುದು, ಮುಖ್ಯ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಗ್ರಾಫ್ ಚಿತ್ರ ಬರೆಯುವುದೇ ಮುಂತಾದ ಸರಿಯಾದ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (ಬ್ರೋಫಿ, 1988).

ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ತುಂಬಿಸಿಕೊಂಡು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಂದರೆ ಚೆನ್ನಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು, ಆದರೆ ಅವರು ಹಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮಗೆ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಗುರಿಗಳಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಫಲಪ್ರದವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು; ಅಂದರೆ, ಅವರ ಆಸಕ್ತಿ ಸೆಳೆದು ಅವರಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸ್ಥಿತಿ ಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುವುದು. ಎರಡನೆಯ ಮತ್ತು ದೀರ್ಘ-ಕಾಲಿಕ ಗುರಿಯೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿರಂತರವಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುವ ಈ ಗುಣವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು, ಇದರಿಂದಾಗಿ ತಮ್ಮ ಜೀವನದುದ್ದಕ್ಕೂ ಅವರು ತಮಗೆ ತಾವೇ ಶಿಕ್ಷಣಪಡೆಯಲು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಅವರು ಏನು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಆಳವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಬೇರೆ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅವರು ಚಿಂತನಶೀಲರಾಗಬೇಕು (ಬ್ಲೂಮೆನ್‌ಫೆಲ್ಡ್, ಪುರೊ ಮತ್ತು ಮರ್ಜೆಂಡೊಲರ್, 1992).

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿ ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳು, ಕಾರಣಗಳು, ಗುರಿಗಳು, ಆಸಕ್ತಿಗಳು, ಕುತೂಹಲ, ಸಂವೇಗಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ವಪ್ರತ್ಯಕ್ಷಣಗಳ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆ ಮಾಡಿದ್ದೇವೆ. ಕೋಷ್ಟಕ 11.6 ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೇಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 11.6 ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು.

ಈ ಕೆಳಗಿನ ಆರು ಅಂಶಗಳು ಒಟ್ಟಾದಾಗ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೂಲ	ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಅತಿಪ್ರಶಸ್ತವಾದ ಲಕ್ಷಣಗಳು	ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸುವ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು
ಇಟ್ಟುಕೊಂಡ ಗುರಿಯ ಪ್ರಕಾರ	ಆಂತರಿಕ: ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಂಶಗಳಾದ ಅಗತ್ಯ, ಆಸಕ್ತಿ, ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಆನಂದ	ಬಾಹ್ಯ: ಪರಿಸರದ ಅಂಶಗಳಾದ ಬಹುಮಾನಗಳು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಒತ್ತಡ, ಶಿಕ್ಷೆ
ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿ	ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿ: ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಇರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ತೃಪ್ತಿ; ಸ್ವಲ್ಪ ಕಷ್ಟವಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ. ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು: ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ	ಕಾರ್ಯಸಾಧನೆಯ ಗುರಿ: ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಸಾಧನೆಗೆ ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಒಪ್ಪಿಗೆ ಸಿಗಬೇಕೆಂಬ ಇಚ್ಛೆ; ತುಂಬಾ ಸುಲಭದ ಅಥವಾ ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟದ ಗುರಿ ಇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ

	ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುವುದು	
ಸಾಧನೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ	ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: ನಿಪುಣತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ	ಸೋಲು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: ಆತಂಕಕ್ಕೆ ದಾರಿ
ಕೊಡಬಹುದಾದ ಕಾರಣಾರೋಪಣೆಗಳು	ಗೆಲುವು ಮತ್ತು ಸೋಲುಗಳಿಗೆ ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದಾದ ಪ್ರಯತ್ನ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೇ ಕಾರಣ	ಗೆಲುವು ಮತ್ತು ಸೋಲುಗಳಿಗೆ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲಸಾಧ್ಯವಾದ ಅಂಶಗಳು ಕಾರಣಗಳೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು.
ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ನಂಬಿಕೆಗಳು	ಬಗೆಗೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಕಠಿಣ ಶ್ರಮ, ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಂಡ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳಿಂದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂಬ ನಂಬಿಕೆ.	ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸ್ಥಾಯಿ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸ್ಥಿರವಾದುದು, ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಗುಣ

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುವ ಕೇಂದ್ರ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ: ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಕಾರಣಗಳು, ಗುರಿಗಳು, ಆಸಕ್ತಿಗಳು, ಸಂವೇಗಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು ಸ್ವಪ್ರತ್ಯಕ್ಷಾನುಭವಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು? ನಮ್ಮ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಲು ನಾವು TARGET ಮಾದರಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಯಾವ ಆರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಾರೋಲ್ ಆಮ್ಸ್ (1990, 1992) ಅವರು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ: ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೊಟ್ಟಿರುವ **ಕೆಲಸದ (task)** ಸ್ವರೂಪ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ **ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ (autonomy)** ಅಥವಾ ಅಧಿಕಾರ (authority), ಅವರ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ಅವರು ಹೇಗೆ **ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ (recognized)**, **ಗುಂಪು ಮಾಡುವ (grouping)** ಅಭ್ಯಾಸಗಳು, **ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ವಿಧಾನಗಳು (evaluation)**, ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ **ಸಮಯ (time)**ವನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವುದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಭಾವಬೀರಬಲ್ಲ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಎಪ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು (1989) TARGET ಎಂಬ ಈ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತರೂಪವನ್ನು ಕೋಷ್ಟಕ 11.7 ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ ರೂಪುಗೊಳಿಸಿದರು.

ನನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ - ಅಧ್ಯಾಯ 11 ರಲ್ಲಿನ 'ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ'ದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿ. ಅದರಲ್ಲಿನ ಚಟುವಟಿಕೆ 2 ನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿ. ನೀವು ಅಲ್ಲಿನ ಕಲಾಕೃತಿಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾ ಅದರ ಜೊತೆಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಅವರೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಕೊಡುವ ಅವಕಾಶವು ಹೇಗೆ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಆಲೋಚಿಸಿ, ಮತ್ತು ಇದನ್ನು ಮಾಸ್ಟೋ ಮತ್ತು ವೈನರ್ ಅವರು ಹೇಗೆ ವಿವರಿಸಬಲ್ಲರು ಎಂದು ಯೋಚಿಸಿ.

ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದವುಗಳು ಮತ್ತು ಇವುಗಳಿಂದ ನಿಗದಿತ ಲಾಭಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು ಉಪಯುಕ್ತ ಎನ್ನುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರವೃತ್ತಿ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೆಲಸಗಳು: ವಿಷಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದ ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಮಾನಸಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳು.

ಹೊಂದಿಸಿ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸದ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಿ:

TARGET –TARGET ಮಾದರಿಯ ಮುಖ್ಯ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದಾದ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಮಾರ್ಗೀಪಾಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ.

ಕೋಷ್ಟಕ 11.7 ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ TARGET ಮಾದರಿ

ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಲ್ಲಂತಹ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. TARGET ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತರೂಪವು ಕೆಲಸ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ, ಗುಂಪು ಮಾಡುವುದು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಸಮಯಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ.

TARGET ಕ್ಷೇತ್ರ	ಕೇಂದ್ರ	ಉದ್ದೇಶಗಳು	ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದಾದ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಉದಾಹರಣೆಗಳು
ಕೆಲಸ (Task)	ಕಲಿಕೆಯ ಕೆಲಸಗಳು ಹೇಗೆ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟವೆ –ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯಾವ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ವಹಿಸಲಾಗಿದೆ	ಕಲಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಆಂತರಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿಸುವುದು	ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಗೆ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿರುವ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ. ಹಾಜರಾತಿಗೆ, ಸಾಧನೆಗೆ ಅಥವಾ ಉತ್ತಮ ಶ್ರೇಣಿಗೆ ಪಾವತಿ (ಹಣ ಅಥವಾ ಇತರ) ಮಾಡುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿ. ಗುರಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ-ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ.
ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ/ ಜವಾಬ್ದಾರಿ Autonomy/Responsibility	ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ/ ಶಾಲಾ ನಿರ್ಣಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ.	ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಜವಾಬ್ದಾರಿ ವಹಿಸಲು ಗರಿಷ್ಠ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಕೊಡುವುದು.	ಯೋಜಿತ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪರ್ಯಾಯ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ. ಶಾಲಾ ಜೀವನದ ಬಗೆಗೆ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಕೇಳಿ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಾವೇ ಮುಂದಾಳತ್ವ ವಹಿಸಿಕೊಂಡು ತಾವೇ ಕಲಿಕೆಯ ಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ. ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿ ನಾಯಕತ್ವದ ಅವಕಾಶ ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡಿ.
ಮಾನ್ಯತೆ Recognition	ಶಾಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಮಾನ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಬಹುಮಾನಗಳ ಉಪಯೋಗ.	ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಮಾನ ಮಾನ್ಯತೆ ಸಿಗಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು. ಗುರಿ ಸಾಧನೆಯ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು. ಸವಾಲನ್ನು ಬಯಸುವ ಮತ್ತು ಹೊಸತರ ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ ಮನ್ನಣೆ ನೀಡುವುದು	“ವೈಯಕ್ತಿಕ ಉತ್ತಮ” ಪ್ರಶಸ್ತಿಗಳಿಗೆ ಇಂಬುಕೊಡಿ. “ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಗೌರವ” ಕೊಡುವುದನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿ. ವಿವಿಧ ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರಚುರಪಡಿಸಿ.
ಗುಂಪು ಮಾಡುವುದು Grouping	ಶಾಲಾಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಗುಂಪು ಮಾಡುವುದು.	ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವ ಮತ್ತು ಮೆಚ್ಚುವ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಹನಗಳನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ತೊಂದರೆಯಲ್ಲಿರುವ	ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಕಲಿಕೆಗೆ, ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಪರಿಹಾರ ಹುಡುಕುವುದು, ಮತ್ತು ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ಕೊಡಿ. ಸಮವಯಸ್ಕರ ಜೊತೆ ಪರಸ್ಪರ

		ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂವಹನಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಮಾಡುವುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು	ಬೆರೆಯಲು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಗುಂಪುಗಳ ಸದಸ್ಯರಾಗಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇರುವವರ ಗುಂಪುಗಳಿರುವ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಮಾಡಬೇಡಿ.
ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ Evaluation	ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಬಳಕೆ ಹಾಗೂ ವಿಧಾನಗಳು	ಶ್ರೇಣಿಗಳು ಮತ್ತು ವರದಿಮಾಡುವ ವಿಧಾನಗಳು. ನಿಷ್ಪತ್ತಿಸಿದ (standardized) ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಗುರಿಗಳ ಮತ್ತು ಮಾನಕಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ.	ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಡಿ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕಲಿಕಾ ಕೌಶಲಗಳು, ತರಗತಿಗಳು). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಶ್ರೇಣಿ/ವರದಿಮಾಡುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ.
ಸಮಯ Time	ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವುದು	ಕಲಿಕಾ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಸ್ತರಿಸಿದ ಮತ್ತು ಗಮನಾರ್ಹ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸುವುದು ಅವಧಿಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲು ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಆಧಾರವಾಗಿರುವುದು	ಸಾಧ್ಯವಾದಾಗಲೆಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರದೇ ಆದ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಡಿ. ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿ ನಿಟ್ಟಾಗಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸದೇ ಅಳಕವಾಗಿರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಿ. ನಿಗದಿತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಂತೆ ಮಾಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಮಯದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ನಿಯಂತ್ರಣ ಇರುವಂತೆ ಮಾಡಿ.

Source: From "Reinventing Schools for Early Adolescents: Emphasizing Task Goals" by M. L. Maehr and E.M. Anderman, The Elementary School Journal, 93.5 pp. 604-605. Copyright ©1993 by The University of Chicago Press. Adapted with permission.

ಕಲಿಕೆಯ ಕೆಲಸಗಳು

ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೆಲಸವು ಹೇಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ ನಾವು ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮೌಲ್ಯ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ.

ಕೆಲಸದ ಮೌಲ್ಯ. ನಾವು ಜಯಶೀಲರಾಗಬಹುದೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ನಮಗೆ ಆ ಜಯದ ಮೌಲ್ಯ ಏನು ಎಂಬ ಸಂಗತಿಗಳೆರಡೂ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಸೂಚಿಸಿರುವುದನ್ನು ಬಹುಶಃ ನೀವು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಕೆಲಸದ ಮೌಲ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ,

ಉದಾಹರಣೆಗೆ ವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರೌಢ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಅಥವಾ ಒಂದು ಕ್ರೀಡಾತಂಡವನ್ನು ಸೇರುವುದೇ ಎಂಬಂತಹ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಮುನ್ನೂಚನೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಕಾರ್ಯದಕ್ಷತೆಯ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಮಾಡುವಾಗ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಮುನ್ನೂಚನೆ ಕೊಡುತ್ತವೆ —ಅಂದರೆ, ವಿಜ್ಞಾನದ ಪ್ರೌಢ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಕ್ರೀಡಾತಂಡದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮುನ್ನೂಚನೆ (ವಿಗ್‌ಫೀಲ್ಡ್ ಮತ್ತು ಎಕ್ಲೆಸ್, 2002b).

ಕೆಲಸದ ಮೌಲ್ಯವು ನಾಲ್ಕು ಘಟಕಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು: ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ, ಆಸಕ್ತಿ, ಉಪಯುಕ್ತತೆ, ಮತ್ತು ತಗಲುವ ಬೆಲೆ (ಎಕ್ಲೆಸ್ ಮತ್ತು ವಿಗ್‌ಫೀಲ್ಡ್ 2001; ಎಕ್ಲೆಸ್, ವಿಗ್‌ಫೀಲ್ಡ್ ಮತ್ತು ಶೀಫೆಲೆ, 1998, 1998). ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಅಥವಾ ಸಾಧನೆಯ ಮೌಲ್ಯ ಎಂದರೆ ಕೆಲಸವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವುದರ ಮಹತ್ವ; ಇದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಗಂಟುಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆ (ಬೇರೆಯವರ ಮೆಚ್ಚುಗೆಯ ಅಗತ್ಯ, ಕ್ರೀಡಾಪಟುವಾಗುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಯಾರಿಗಾದರೂ ತಾವು ತುಂಬಾ ಚತುರರು ಎಂದು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದಿದ್ದರೆ, ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಶ್ರೇಣಿಯು ಚತುರರೆಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಪುರಾವೆ ಎಂದು ಆತ ನಂಬಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಯ ಬೆಲೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯ ಘಟಕ, ಆಸಕ್ತಿ ಅಥವಾ ಆಂತರಿಕ ಮೌಲ್ಯ. ಇದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದಲೇ ಒಬ್ಬರು ಪಡುವ ಆನಂದ. ಕೆಲವರು ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ. ಇತರರು ಕಷ್ಟದ ದೈಹಿಕ ಪ್ರಯತ್ನ ಅಥವಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಮೌಲ್ಯಗಳೂ ಇರಬಹುದು; ಅಂದರೆ, ಅವುಗಳು ಒಂದು ಅಲ್ಪಕಾಲಿಕ ಗುರಿ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪದವಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುವಂತಹ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತವೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಬೆಲೆ ತೆರಬೇಕು —ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಾಗ ಬೇರೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಸಮಯ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಅಥವಾ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಒಡ್ಡೊಡ್ಡಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಂತಹ ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳಿರುತ್ತವೆ.

ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಅಥವಾ ಸಾಧನೆಯ ಮೌಲ್ಯ - ಕೆಲಸವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವುದರ ಮಹತ್ವ; ಕೆಲಸದ ಸಾಧನೆಯು ಹೇಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತದೆ.

ಕೆಲಸದ ಮೌಲ್ಯದ ಮೇಲಿನ ನಮ್ಮ ಚರ್ಚೆಯಿಂದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಸತತವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡುತ್ತೀರಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧಿಸಲು ನಾವು ಕೊಡುವ ಕೆಲಸವು ಪರಿಸರದ ಅಂಶವಾಗಿದೆ; ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಬಾಹ್ಯ ಅಂಶ. ಆದರೆ ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂಬ ಮೌಲ್ಯವು ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಕೆಲಸದ ಮೌಲ್ಯಕ್ಕೂ ಅವರ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೂ ಸಂಬಂಧವಿರುವುದರಿಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೆಲಸಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಅವರ ಜೀವನದ ದಿಕ್ಕನ್ನೇ ಬದಲಿಸಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಂತರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೋರ್ಸ್‌ನ ಆಯ್ಕೆಯು ಅವರ ವೃತ್ತಿ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ಜೀವನಾವಕಾಶಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ (ಡ್ಯೂರಿಕ್, ವೀದ ಮತ್ತು ಎಕ್ಲೆಸ್, 2006).

ವಾಸ್ತವಿಕ ಕೆಲಸಗಳು (Authentic tasks). ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವಿಕ ಕೆಲಸಗಳ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಲೇಖನಗಳು ಬಂದಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯ ಹೊರಗೆ ಈಗ ಅಥವಾ ಮುಂದೆ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸಬಹುದಾದ ನಿಜ ಜೀವನದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಅಥವಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಇರುವ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ **ವಾಸ್ತವಿಕ ಕೆಲಸಗಳು** ಎನ್ನಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೇವಲ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮಾತ್ರ, ಮುಂದೆಂದೂ ಉಪಯೋಗಿಸದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಗಟ್ಟಿಮಾಡಲು ಹೇಳಿದರೆ, ಅಥವಾ ಅವರು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡ ವಿಷಯವನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸಲು ಹೇಳಿದರೆ, ಆಗ ಅವರಿಗೆ ಕಲಿಯುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಕೆಲಸವು ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದರೆ ಅದರ ನಿಜವಾದ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯನ್ನು ಕಾಣುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಕೆಲಸಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಹಾಗೂ ಆಸಕ್ತಿಯುತವಾದುದೆಂದು ತಿಳಿಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. **ಸಮಸ್ಯೆ-ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆಯು** (ಅಧ್ಯಾಯ 9) ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವಿಕ ಕೆಲಸಗಳ ಉಪಯುಕ್ತತೆಗೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜಾರುಹಲಗೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ತಮ್ಮ ಬಹಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಾಸ್ತವಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ಒಬ್ಬ ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರದ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಜಾರುಹಲಗೆಯನ್ನು ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು (ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಆಂಡರ್‌ಮನ್, 2009). ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಆಂಡರ್‌ಮನ್ (2009) ಅವರು ಕೆಳಗೆ ವಿವರಿಸಿದ ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳ ಈ ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ:

ಶ್ರೀಮತಿ. ಬರ್ನೀಸ್‌ರವರು ಅರ್ಥ ಹಾಗೂ ಕಾಲು ಭಾಗಗಳ ಬಗೆಗೆ ಪೀಠಿಕೆಯ ರೂಪದ ಪಾಠ ಮಾಡಲು ತರಗತಿಯನ್ನು ಮೂರು ಮೂರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಿ ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿಗೂ ಎರಡು ರೊಟ್ಟಿ ಮತ್ತು ಒಂದು ಪ್ಲಾಸ್ಟಿಕ್ ಚಾಕುವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ, ಒಂದು ರೊಟ್ಟಿಯನ್ನು ಎರಡು ಸಮಭಾಗಗಳಾಗಿಯೂ, ಇನ್ನೊಂದನ್ನು ನಾಲ್ಕು ಸಮಭಾಗಗಳಾಗಿಯೂ ಮಾಡಲು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ ಸವಾಲು ಕೊಡುತ್ತಾರೆ-ರೊಟ್ಟಿಯ ತುಂಡುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಅರ್ಧಭಾಗ ($\frac{1}{2}$) ದೊಡ್ಡದೋ ಅಥವಾ ಮುಕ್ಕಾಲು ಭಾಗ ($\frac{3}{4}$) ದೊಡ್ಡದೋ ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನ ಬಳಿಗೆ ಹೋದಾಗ ಅವರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ವಿವರಿಸಬೇಕು. ಅವರು ಸರಿ ಉತ್ತರ ಹೇಳಿದರೆ, ಅವರು ರೊಟ್ಟಿ ತಿನ್ನಬಹುದು.

ಶ್ರೀ. ಫ್ಲೆಚರ್‌ರವರೂ ಕೂಡ ಅದೇ ಅರ್ಥ ಹಾಗೂ ಕಾಲು ಭಾಗಗಳ ಬಗೆಗೆ ಮೊದಲನೆ ಪಾಠ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಭಿನ್ನರಾಶಿಯನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವಂತಹ ಕೆಲವು ಸರಳ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿರುವ ಪತ್ರಿಕೆಯೊಂದನ್ನು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಇವುಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಬಳಿ ಕೆಲವು ಕಾಗದದ ತುಂಡುಗಳಿವೆ, ಮತ್ತು ಅವರು ಅವುಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕತ್ತರಿಯಿಂದ ಕತ್ತರಿಸಬೇಕೆಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಕಾಗದವನ್ನು ನಾಲ್ಕು ಸಮಭಾಗಗಳಾಗಿಯೂ, ಇನ್ನೊಂದನ್ನು ಎರಡು ಸಮಭಾಗಗಳಾಗಿಯೂ ಕತ್ತರಿಸುವುದು). ನಂತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಧಭಾಗ ($\frac{1}{2}$) ದೊಡ್ಡದೋ ಅಥವಾ ಮುಕ್ಕಾಲು ಭಾಗ ($\frac{3}{4}$) ದೊಡ್ಡದೋ ಎಂಬದನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಹೇಳಿದರು. ನಂತರ ಅವರು ಚುಟುಕಾದ ವಿವರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಉತ್ತರ ಬರೆಯಬೇಕು.

ಶ್ರೀಮತಿ ಬರ್ನೀಸ್‌ರವರ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ರೊಟ್ಟಿ ತುಂಡುಮಾಡುತ್ತಾ, ಪರಸ್ಪರ ಸಹಕರಿಸುತ್ತಾ, ವಾಸ್ತವಿಕ (ಹಾಗೂ ರುಚಿಕರವಾದ) ಕೆಲಸದ ಫಲವನ್ನು ಆಸ್ವಾದಿಸುತ್ತಾ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡರು. ಅವರು ಎರಡು ಅಥವಾ ನಾಲ್ಕು ತುಂಡುಗಳನ್ನು ಮೂವರಿಗೆ ಹಂಚುವುದು ಹೇಗೆಂಬುದನ್ನೂ ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬೇಕಾಗಿತ್ತು —ಅದು ಮುಂದುವರಿದ ಸಹಕಾರ.

ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಮೌಲ್ಯ: ಗುರಿ ಸಾಧಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕೆಲಸದ ಕೊಡುಗೆ
ವಾಸ್ತವಿಕ ಕೆಲಸ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯ ಹೊರಗೆ ಈಗ ಅಥವಾ ಮುಂದೆ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸಬಹುದಾದ ನಿಜ ಜೀವನದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು
ಅಥವಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಇರುವ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ವಾಸ್ತವದ ಕೆಲಸಗಳು.
ಸಮಸ್ಯೆ-ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆ: ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರಗಳಿಲ್ಲದಿರಬಹುದಾದ ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೊಡುವ ವಿಧಾನ.

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಮಾನ್ಯಮಾಡುವುದು.

TARGET ಮಾದರಿಯ ಎರಡನೆಯ ಭಾಗವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಸಿಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆಗಳಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಏನು ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಇತರರಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಡುವ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರು ಸಾವಿರಾರು ಗಂಟೆಗಳನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಆದರೂ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಮತ್ತು ಕಾರಣದ ಕೇಂದ್ರವು ಅಂತರ್ಗತ ಎಂಬ ಭಾವವು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅತೀ ಅಗತ್ಯ ಎಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ (ರೀವ್, ನಿಕ್ಸ್, ಮತ್ತು ಹಮ್, 2003). ಗೊಂದಲವುಂಟಾಗದಂತೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನು ಮಾಡಬಹುದು?

ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಕೊಡುವುದು ಯಾವಾಗಲೂ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆಯ್ಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಶ್ರೇಣಿಗಳಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತವಾದುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶವಿರಬೇಕು (ಕ್ಯಾಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅಸರ್, 2007). ಆದರೆ ಅತಿಯಾಗಿ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಎಚ್ಚರವಿರಲಿ. ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವಿಲ್ಲದ ಆವಿಷ್ಕಾರ ಅಥವಾ ಗುರಿಯಿಲ್ಲದ ಚರ್ಚೆಗಳಂತೆ ಅವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ಅಥವಾ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವಿಲ್ಲದ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟುಮಾಡಬಹುದು (ಗಾರ್ನರ್, 1998). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಏನನ್ನಾದರೂ ಹೇಗೆ ಬೇಕಾದರೂ ಚಿತ್ರ ಬರೆಯಿರಿ ಎಂದು ಹೇಳಿದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆತಂಕಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಗೊಂದಲಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಡೈಸನ್ (1997) ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಡೈಸನ್ ಪ್ರಕಾರ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಮಿತಿಮೀರಿದ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು “ಭಯಪಡಿಸುವ ಶೂನ್ಯ” (scary void) ಗಳನ್ನಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ನನ್ನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಪದವೀಧರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೂಡ ಅವರ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್‌ನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಹೇಳಿದರೆ ಅವರಿಗೆ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯು ಕಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಗೊತ್ತಿದೆ. “ನಿಮ್ಮ ಇಷ್ಟದಂತೆ ಯಾವುದಾದರೂ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಭಾಷಣ ಮಾಡಿ” ಎಂದು ಹೇಳಿದರೆ ನನಗೆ ಆತಂಕ ಉಂಟಾಗುವಂತೆ ಇದೂ ಕೂಡ ಆಗುತ್ತದೆ.

ಕಾರ್ಟೂನ್

ಕ್ಯಾಲ್ವಿನ್ ಮತ್ತು ಹಾಬ್ಸ್ -ಬಿಲ್ ವಾಟರ್‌ಸನ್ ಅವರಿಂದ

ಶಿಕ್ಷಕಿ: ನಾವು ಈಗ ಓದಿರುವುದರ ಸಾರಾಂಶ ಹೇಳಲು ಯಾರು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತೀರಿ? ಕ್ಯಾಲ್ವಿನ್, ನೀನು ಹೇಳಬಲ್ಲೆಯಾ?

ಕ್ಯಾಲ್ವಿನ್: ಕ್ಷಮಿಸಿ! ನಾನು ನನ್ನ ಇಚ್ಛೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಇದ್ದೇನೆ. ನಾನು ಸಹಕಾರ ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ.

ಅವರಿಗೆ ನನ್ನ ದೇಹವನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ತರಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ, ಆದರೆ ನನ್ನ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಕಟ್ಟಿಹಾಕಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ! ನನ್ನ ಮನಸ್ಸು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಅಡ್ಡಾಡುತ್ತದೆ! ಗೋಡೆಗಳು ಅದನ್ನು ಹಿಡಿದಿಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ! ನಿಯಮಗಳು ಅದನ್ನು ಕಟ್ಟಿಹಾಕಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ! ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಅದರ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೇ ಅಧಿಕಾರವಿಲ್ಲ!

ಶಿಕ್ಷಕಿ: ಕ್ಯಾಲ್ವಿನ್ ನೀನು ಈ ಪ್ರತಿಭಟನೆಯ ಅರ್ಥದಷ್ಟು ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಹಾಕಿದರೆ-----

ಕ್ಯಾಲ್ಪಿನ್: ನಿಮ್ಮ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಹೇಳಲು ನೀವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ನನ್ನ ಚೈತನ್ಯವು ಅದು ಕೊಡುತ್ತಿರುವ ಕರೆಯನ್ನು ಸೋಸುತ್ತದೆ.

ಪರ್ಯಾಯ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ **ಮಿತಿಮೀರುವ ಆಯ್ಕೆ** -ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮೌಲ್ಯಯುತ ಕೆಲಸಗಳ ವಿವಿಧ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದು, ಆದರೆ ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನೂ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಡುವುದು. ಇವೆರಡರ ಸಮತೋಲನವು ಸರಿಯಾಗಿರಬೇಕು:“ಅತಿಯಾದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಗೊಂದಲಕ್ಕೀಡುಮಾಡಬಹುದು, ಮತ್ತು ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಉದಾಸೀನತೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು” (ಗತ್ರಿ ಮತ್ತಿತರರು, 1998, ಪು. 185). 5ನೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ತನ್ನ ಆಯ್ಕೆಯ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಆಚರಣೆಗೆ ತಂದಳು ಎಂಬುದನ್ನು ಗತ್ರಿಯವರು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮೊನಾರ್ಕ್ ಚಿಟ್ಟೆಯ ಜೀವನ ಚಕ್ರವನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬನೂ ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ (heterogenous) ತಂಡವೊಂದರಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿ ತಂಡಕ್ಕೂ ಒಂದು ಕೋಶಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿರುವ (chrysalis) ಹುಳವನ್ನು ಅದರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಕೊಡಲಾಗಿತ್ತು. ವಿವಿಧ ಹಂತದ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ವ್ಯವಹಾರದ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಸಾಹಿತ್ಯದ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಆಧಾರ ಗ್ರಂಥಗಳು, ಭೂಪಟಗಳು, ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾನಿಕ್ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಚಯದ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಪುಸ್ತಕಗಳುಳ್ಳ ಒಂದು ಗ್ರಂಥಾಲಯವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವ್ಯವಸ್ಥೆಮಾಡಿದರು. ವಿಷಯಸೂಚಿಯನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಷಯಗಳ ಪಟ್ಟಿ/ಕೋಷ್ಟಕಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು, ಗುರಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಮತ್ತು ಸಾರಾಂಶ ಬರೆಯುವುದು ಮುಂತಾದ ಅವಶ್ಯಕ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಸಿದರು, ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಬರೆಯುವ ಅಧ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಬಹುದಾಗಿತ್ತು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಭಾಗೀದಾರರ ಬಗೆಗೆ, ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದರ ಬಗೆಗೆ, ಅಥವಾ ತರಗತಿಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಬಗೆಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಬೆಂಬಲ ಕೊಡುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೊಡಬಹುದಾದ ಅತಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಬೆಂಬಲ, ಅಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ವಿವಿಧ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು, ಸಮಸ್ಯೆ ಬಿಡಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು, ಅಥವಾ ಒಂದು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಡುವುದು (ಸ್ಪೀಫನೊ, ಪೆರೆಂಚಿವಿಚ್, ಡೈಸಿಂಶೋ, ಮತ್ತು ಟರ್ನರ್, 2004). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಮತ್ತು ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಂದ ತಮಗೆ ಹೇಗೆ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆಯಬೇಕೆಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಚಲಾಯಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಚಿತ್ರ 11.1- “ಪರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡು” ಎಂಬ ವಿಧಾನವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಚಟುವಟಿಕೆಯುದ್ದಕ್ಕೂ ಎಲ್ಲಾ ಕೌಶಲಗಳು “ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡಬೇಕು”, ಆದರೆ ಯಾವಾಗ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ.

ಚಿತ್ರ 11.1 - ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ: ಪರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡು

ಈ ತಂತ್ರವನ್ನು ಬಳಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು, ಒಂದಿಷ್ಟು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ಕೌಶಲವು ಮಾಪನ ಮಾಡಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೇ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಚಟುವಟಿಕೆಯುದ್ದಕ್ಕೂ ಎಲ್ಲಾ ಕೌಶಲಗಳು “ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡಬೇಕು”. ಶಿಕ್ಷಕರು ತನ್ನ ಸೃಜನಶೀಲತೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾಪದದ ಕಾಲಸೂಚಕದ ಬಳಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು “ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕು” ಎಂದು ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾಳೆ.

-ಕ್ಯಾಪಿಟಲ್ ಅಕ್ಷರಗಳು	- ಕಾಗುಣಿತಗಳು
- ವಿರಾಮಚಿಹ್ನೆಗಳು	- ಅಲ್ಪವಿರಾಮಗಳು
- ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಿದ ವಾಕ್ಯಗಳು	- ಕಾಲಸೂಚಕಗಳು \/
- ಸೃಜನಶೀಲತೆ \/	- ಅರ್ಥವಿರಾಮಗಳು

ಡಿಸೆಂಬರ್ ತಿಂಗಳಿನ ಒಂದು ಚಳಿಯ ಬೆಳಗಿನ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಜಾಕ್ ಒಂದು ಲೋಟ ಉತ್ತಮ ಕಾಫಿಗಾಗಿ ಹೊರಗೆ ಹೊರಟನು. ಅವನ ಬಳಿ ಅವನ ತಾಯಿ ಉಡುಗೊರೆಯಾಗಿ ಕೊಟ್ಟ ತಕ್ಷಣವೇ ಮಾಡಬಲ್ಲ-----

Source: From James P. Raffini, *150 ways to increase Intrinsic Motivation to the Classroom*. Published by Allyn and Bacon. Boston, MA. Copyright © by Pearson Education. Reprinted/ Adapted by permission of the publisher.

ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡುವುದು. TARGET ಮಾದರಿಯ ಮೂರನೆಯ ಭಾಗವು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಕೇವಲ ಇತರರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಿರುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರಗತಿ, ಕಷ್ಟದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು, ಸತತ ಪ್ರಯತ್ನ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲತೆಗಳಿಗಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕು. ಅಧ್ಯಾಯ 6 ರಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದ ಪ್ರಕಾರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಮುಷಿಪಡುತ್ತಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಬಹುಮಾನಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದು ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೂ ಸುಲಭವಲ್ಲ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಹೊಗಳಿಕೆಯು ವಿರುದ್ಧ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸಿದಾಗ ಒಬ್ಬನನ್ನು ಮಾತ್ರ ಹೊಗಳಿದರೆ, ಹೊಗಳಿಕೆಗೆ ಪಾತ್ರನಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದವು ಮತ್ತು ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸಲು ಅವನು ಹೆಚ್ಚು ಕಷ್ಟಪಡಬೇಕಾಯಿತು, ಆದ್ದರಿಂದ ಆತನಿಗೆ ಹೊಗಳಿಕೆಯು ಸಿಕ್ಕಿದೆ ಎಂಬ ಸಂದೇಶವು ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಿಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಗಳಿಕೆ ಅಥವಾ ವಿಮರ್ಶೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಸೂಚನೆಗಳೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು— ಹೊಗಳಿಕೆ ಎಂದರೆ ನಾನು ಚತುರನಲ್ಲ, ಆದ್ದರಿಂದ ನಾನು ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸಿದಾಗ ನಾನು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡಲು ಅರ್ಹನಾಗುತ್ತೇನೆ. ವಿಮರ್ಶೆ ಎಂದರೆ ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರು ನನ್ನನ್ನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ, ಮತ್ತು ನಾನು ಇನ್ನೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬಲ್ಲೆ (ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002).

ಯಾವರೀತಿಯ ಮಾನ್ಯತೆಯು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ? ರುಥ್ ಬಟ್ಟರ್ (1987) ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಒಂದು ಉತ್ತರ ಕೊಡುತ್ತದೆ. 5ನೆ ಮತ್ತು 6ನೆ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾದ -ವೈಯಕ್ತಿಕ ಟೀಕೆ, ಅಥವಾ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಹೊಗಳಿಕೆ ("ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆ"), ಶ್ರೇಣಿಗಳಂತಹ ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಕೊಡದಿರುವುದರಂತಹ ವಿವಿಧ ಯೋಚನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಯಿತು. ವೈಯಕ್ತಿಕ ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟಾಗ, ಆಸಕ್ತಿ, ಸಾಧನೆ, ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಕಾರಣಗಳು, ಮತ್ತು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ಹೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು. ಅಹಮಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು (ಇತರರಿಗಿಂತ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವಾ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವ ಇಚ್ಛೆ) ಅಂಕಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಸಾಮಾನ್ಯ ಹೊಗಳಿಕೆ ಕೊಟ್ಟಾಗ ಹೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು.

ಗುಂಪುಮಾಡುವುದು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಮತ್ತು ಸಮಯ

ಶ್ರಮಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ನಿಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿದ, ಪಠ್ಯವಿಷಯವು ಕಣ್ಣಿಂದ ಬರುವಂತೆ ಮಾಡಿದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೀವು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಅಥವಾ, ನೀವು ಒಂದು ವಾದ್ಯವೃಂದದ, ನಾಟಕ ತಂಡದ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ ಎಷ್ಟು ಗಂಟೆ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದಿರೆಂದು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ನೀವು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಆಗ ನಿಮಗೆ ಇತರರೊಡನೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಶಕ್ತಿಯು ಎಂಥದ್ದೆಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ.

ಗುಂಪುಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಗುರಿಯ ರಚನೆಗಳು. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ತೊಡಗಿರುವ ಇತರ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಡನೆ ನಾವು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಜಾನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಜಾನ್ಸನ್ (1999) ಅವರು ಈ ಅಂತರ್ವ್ಯಕ್ತಿ (interpersonal) ಅಂಶವನ್ನು ಕೆಲಸದ ಗುರಿಯ ರಚನೆ ಎಂದು ಹೆಸರಿಸಿದರು. ಈ ರೀತಿಯ ಮೂರು ರಚನೆಗಳಿವೆ: ಸಹಭಾಗಿತ್ವ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ, ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿ-ಪ್ರಧಾನ. ಇದನ್ನು ಕೋಷ್ಟಕ 11.8ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಕೆಲಸವು ಸಂಕೀರ್ಣ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆ ಬಿಡಿಸುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದರೆ, ಸಹಭಾಗಿತ್ವವು ಸ್ಪರ್ಧೆಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧನೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಮಾತುಕತೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಪರೋಪಕಾರಿಗಳಾಗುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಋಷಿಪಡುವ ಸಹಪಾಠಿಗಳೊಡನೆ ನಡೆಯುವ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅವರ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರ ಫಲಿತಾಂಶ? ಮಾಸ್ಲೋರವರು ವಿವರಿಸಿದ ವಿಲೀನತೆಯ ಅಗತ್ಯವನ್ನೂ (need for belonging) ಪೂರೈಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೂ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ (ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 2002; ವೆಬ್ ಮತ್ತು ಪ್ಯಾಲಿಂಕ್ಸಾರ್, 1996). ಅಧ್ಯಾಯ 10ರಲ್ಲಿ ನೋಡಿದ ಹಾಗೆ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಅಥವಾ ಗುಂಪು ಕಲಿಕೆಗೆ ಹಲವಾರು ದಾರಿಗಳಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಗುರಿಯ ರಚನೆಯ ಮೂಲಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಓದುವ ಗುಂಪು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿ ತಿಂಗಳೂ ಗುಂಪನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು (ಆಂಡರ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಆಂಡರ್‌ಮನ್, 2009).

ಗುರಿಯ ರಚನೆ-ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವವರ ಜೊತೆ ಸಹ-ಸಂಬಂಧ ಮಾಡುವ ರೀತಿ

ಕೋಷ್ಟಕ 11.8 : ವಿವಿಧ ಗುರಿಯ ರಚನೆಗಳು

ಪ್ರತಿ ಗುರಿ ರಚನೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮತ್ತು ಗುಂಪಿನ ನಡುವೆ ಇರುವ ವಿವಿಧ ಸಂಬಂಧಗಳೊಡನೆ ಸಂಯೋಜನೆಗೊಂಡಿದೆ.

	ಸಹಭಾಗಿತ್ವ	ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ	ವ್ಯಕ್ತಿ ಪ್ರಧಾನ
ವ್ಯಾಖ್ಯೆ	ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಿದರೆ ಆಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗುರಿ	ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ವಿಫಲರಾದರೆ ಮಾತ್ರ ತಮ್ಮ ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಬಹುದೆಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು	ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಲು ತಾವು ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನವು ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಲು ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ

	ಸಾಧಿಸಬಹುದೆಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ.	ನಂಬುತ್ತಾರೆ.	ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ.
ಉದಾಹರಣೆಗಳು	ತಂಡದ ಗೆಲುವು-ತಂಡದ ಎಲ್ಲಾ ಸದಸ್ಯರು ಗೆದ್ದಾಗ ಮಾತ್ರ ಪ್ರತಿ ಆಟಗಾರನೂ ಗೆಲ್ಲುತ್ತಾನೆ: ಒಂದು ರಿಲೇ ಓಟ, ಒಂದು ಸ್ವರ/ ವಾದ್ಯ ಮೇಳ, ಒಂದು ನಾಟಕ.	ಗಾಲ್ಫ್ ಪಂದ್ಯ, ಒಬ್ಬನೇ ಆಡುವ ಟೆನಿಸ್ ಪಂದ್ಯ, ಸೌಂದರ್ಯ ಸ್ಪರ್ಧೆ, 100 ಮೀ. ಓಟ	ಗಾಲ್ಫ್ ಆಟದಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ದೋಷಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಜಾಗಿಂಗ್ ಮಾಡುವುದು, ಹೊಸ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವುದು, ಒಂದು ವಸ್ತು ಸಂಗ್ರಹಾಲಯದಲ್ಲಿ ಆನಂದಪಡುವುದು, ತೂಕ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವುದು.

Source: Based on *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization* (5th ed.), by D. Johnson & R. Johnson. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © by Pearson Education.

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ. ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಾದಷ್ಟೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಗಿಂತ ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಯ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ ಅಥವಾ ಈ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಪ್ರವೀಣರಾಗುತ್ತೇವೆ ಎಂಬ ಆಶಾವಾಸ ಇಲ್ಲದಿರುವಾಗ ಅದು ಮುಗಿದರೆ ಸಾಕು ಎಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (ಬ್ರೋಫಿ, 2005). ಒಂದನೆ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸ ಮುಗಿಸಲು ತಾವೇ ಉತ್ತರವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದರು, ಕಾಗದದಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರ ಬರೆದು ತುಂಬಿದರು, ಅಥವಾ ಇತರರಿಂದ ನಕಲು ಮಾಡಿದರು. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ಶಬ್ದಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿ ಬರೆಯುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಗಿಸಿ “ಅದು ಏನೆಂದು ನನಗೆ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ನಾನು ಅದನ್ನು ಮಾಡಿ ಮುಗಿಸಿದೆ” ಎಂದು ಹೇಳಿದಳು (ಆಂಡರ್‌ಸನ್, ಬ್ರಬೇಕರ್, ಅಲ್‌ಮನ್-ಬ್ರೂಕ್ಸ್ ಮತ್ತು ಡಫಿ, 1985). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಲಸವು ಸ್ವಲ್ಪ ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿಯೇ ಇತ್ತು, ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು ಶಬ್ದಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಮನಬಂದಂತೆ ಹೊಂದಿಸಿದರು ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನಕಾರರು ಕೂಲಂಕಷವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ಕಂಡುಕೊಂಡರು.

“ಕೆಲಸ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ” ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಪಡೆಯುವ ಶ್ರೇಣಿ ಅಥವಾ ಕೆಲಸಮಾಡುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ತಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯ? ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಉತ್ತರವೆಂದರೆ ಶ್ರೇಣಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ಕೊಡದೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೆಲಸದ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. “ಪರೀಕ್ಷೆಗಾಗಿ ನೀವು ಇದನ್ನು ತಿಳಿದಿರಬೇಕು” ಎಂದು ಹೇಳುವ ಬದಲು ಅವರು ಬಿಡಿಸಲಿಚ್ಛಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಈ ಮಾಹಿತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿ. ಪಾಠವು ಕೆಲವು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರ ಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿ. ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕೆಲಸವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮನಗಾಣಿಸಿ. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಸಲಹೆಯನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬ್ರೋಫಿ (1988) ಅವರು ವರದಿಮಾಡಿರುವ ಪ್ರಕಾರ, ಅವರು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಆರು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಂಡು, ಅವರು ಪಾಠವನ್ನು ಹೇಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಿದರು ಎಂಬುದನ್ನು ಸುಮಾರು 100 ಗಂಟೆಗಳ ಕಾಲ ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ಅವುಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನೀರಸ, ತಮ್ಮದೆ ಸರಿಯೆಂದು ಸಾಧಿಸುವ ಮತ್ತು ಯಾಂತ್ರಿಕ ಪಾಠಗಳಾಗಿದ್ದವು ಎಂಬುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ವಿಷಯದ ಪರಿಚಯಗಳು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದವು, ಬೆದರಿಕೆ ಒಡ್ಡಿದವು, ಕೆಲಸ ಮುಗಿಸುವುದರ

ಮೇಲೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಿದವು ಅಥವಾ ಮುಂದೆ ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ಇದೆ ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರೆಲ್ಲ ಓದಲೇಬೇಕು ಎಂಬ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದವು.

ಶ್ರೇಣಿಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಒಂದು ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ಸ್ವ-ಮಾಪನವನ್ನು (self-evaluation) ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು. ಈ ವಿಧಾನವು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಚಿತ್ರ 11.2 ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವ ಸ್ವ-ಮಾಪನ ಮತ್ತು ಗುರಿಯ ನಿರ್ಧಾರದ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಎಲ್ಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಚಿತ್ರ 11.2 ಸ್ವ-ಮಾಪನ ಮತ್ತು ಗುರಿಯ ನಿರ್ಧಾರದ ಪಟ್ಟಿ

ಈ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗುರಿಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಭವಿಷ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಹೊಸ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಹೆಸರು ----- ಸಲಹೆಗಾರರು-----
 ಪಠ್ಯ ವಿಷಯ----- ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಧಿ-----

೧. ಸ್ವ-ಮಾಪನ

- ಅ. ನಾನು ಈ ಕೋರ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ? _____
 ಆ. ನನಗೆ ಇದರಲ್ಲಿ ಏನು ಕಷ್ಟವಾಗಿದೆ? _____
 ಇ. ಈ ಕೋರ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಾನು ಎಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ವ್ಯಯಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ? _____
 ಈ. ಇದಕ್ಕೆ ನನಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಹಾಯದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆಯೇ? _____ ಹಾಗಿದ್ದರೆ, ಅದನ್ನು ಪಡೆಯಲು ನಾನು ಏನು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿದ್ದೇನೆ? _____

೨. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿ:

- ಅ. ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಧಿ ಮುಗಿಯುವುದರೊಳಗೆ ನಾನು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದ ಗುರಿ _____
 ಆ. ನಾನು ಈ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು, ಏಕೆಂದರೆ _____
 ಇ. ಈ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ನಾನು ಈ ರೀತಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ _____

೨. ವರ್ತನೆಯ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿ:

- ಅ. ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಧಿ ಮುಗಿಯುವುದರೊಳಗೆ ನಾನು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದ ಗುರಿ _____
 ಆ. ನಾನು ಈ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು ಏಕೆಂದರೆ _____
 ಇ. ಈ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ನಾನು ಈ ರೀತಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ _____

ಬದಲಾವಣೆಗಳು:

೧. ಸಲಹೆಗಾರರು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಧಿಯ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಮಾಪನ ಮತ್ತು ಗುರಿಯ ನಿರ್ಧಾರದ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ನಿಗದಿತ ತರಗತಿಗೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಮುಂದೆ ನಡೆಸುವ ಸಮಾಲೋಚನೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಗುರಿಗಳ ಮಾಪನವನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತವೆ.

Source: From James P. Raffini, *150 ways to increase Intrinsic Motivation to the Classroom*. Published by Allyn and Bacon. Boston, MA. Copyright © by Pearson Education. Reprinted/ Adapted by permission of the publisher.

ಸಮಯ. ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೆಲಸಗಳಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅನುಭವಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಿಳಿದಿರುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನರಾಗಿದ್ದರೂ, ಗಂಟೆ ಬಾರಿಸಿದಾಗ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಮುಂದಿನ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಹೋಗಬೇಕಾದಾಗ ಅವರು ಅದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ ಮುಂದಿನ ತರಗತಿಗೆ ತಮ್ಮ ಗಮನಹರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದು ಗುಂಪಾಗಿ ಮುಂದೆ ಹೋಗುತ್ತಿರಬೇಕು. ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸುಲಭವಾಗಿ ಮುಂದೆಹೋಗುವಂತಿದ್ದರೂ, ಅಥವಾ ಅವರಿಗೆ ಇತರರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ಬೇಕಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವರು ಇಡೀ ಗುಂಪಿನ ವೇಗವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಇತರರಿಂದ ವೇಗವಾಗಿ ಅಥವಾ ನಿಧಾನವಾಗಿ ಹೋಗಬೇಕಾಗುವುದು ಸರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ತಡೆಯಬೇಕಾಗಿರುವುದರಿಂದ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಅಡಚಣೆಯುಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸವಾಲಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯಲು ಬಿಡದಿದ್ದರೆ ಅವರಲ್ಲಿ ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಿಮಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಛಲವಿಟ್ಟು ಮುಂದುವರಿಸುವ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಮಯ ಹೊಂದಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ಕೆಲವು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳು—**DEAR** ಸಮಯವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿವೆ—**Drop Everything And Read**- ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಓದುತ್ತಿರುವಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಸೇರಿ, ತರಗತಿಯ ಅವಧಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು. ಕೆಲವು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯ ಅವಧಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚುಮಾಡುವ ಯೋಜನೆ ಮಾಡಲು ತಂಡಗಳಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ ವಿಭಾಗಮಾಡಿಕೊಂಡ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯನ್ನು (block scheduling) ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ.

ವಾಸ್ತವಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಅಂಶಗಳು ಹೇಗೆ ಒಟ್ಟುಗೂಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಸಾರಾ ಡೋಲೆಯಿಜಾಲ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಎಂಟು ಕೆಥೋಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳ 3ನೆ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಂದರ್ಶನ ಮಾಡಿ ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಟ್ಟವು ಕೆಳ, ಮಧ್ಯಮ, ಅಥವಾ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿದೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿದರು. (ಡೋಲೆಯಿಜಾಲ್, ವೆಲ್ಚ್, ಪ್ರೆಸ್ಲೀ, ಮತ್ತು ವಿನ್ಸೆಂಟ್, 2003). ಕೋಷ್ಟಕ 11.9 ರಲ್ಲಿ ಈ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿನ ಕೌತುಕ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿದೆ. ಕೆಳಮಟ್ಟದ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಇದ್ದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸುಲಭವೆನಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿದ್ದವು ಹಾಗೂ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಬೇಕಿರುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಲಾಟೆ ಮಾಡುತ್ತ, ಹರಟೆ ಹೊಡೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ತರಗತಿಗಳು ಖಾಲಿಯಾದವು, ಅನಾಕರ್ಷಿತವಾಗಿದ್ದವು ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿದ್ದವು. ಸೂಚನೆಗಳು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದ್ದವು. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯ ವಾತಾವರಣವು ಋಣಾತ್ಮಕವಾಗಿತ್ತು. ಮಧ್ಯಮ ಮಟ್ಟದ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಇದ್ದ ತರಗತಿಗಳು ಓದುವ ಜಾಗ, ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆ ಮಾಡುವ ಜಾಗ, ಭಿತ್ತಿಪತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಾಕೆಲಸಗಳಿಂದ ಕೂಡಿ “ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮಿತ್ರ” ತರಗತಿಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಆದರಿಸುವವರಾಗಿ, ಕಾಳಜಿಯುಳ್ಳವರಾಗಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಪಾಠಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನಗಳಿಗೆ ಕೊಂಡಿ ಮಾಡಿ ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಕಾರ್ಯಗಳು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ, ಸರಾಗವಾಗಿದ್ದವು ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ವಾತಾವರಣವು ಧನಾತ್ಮಕವಾಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನಸೆಳೆಯಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದರು, ಮತ್ತು ಸ್ವ-ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು, ಆದರೆ ಅವರ ಗಮನವನ್ನು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿದ್ದರು, ಏಕೆಂದರೆ, ಬಹುಶಃ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ತುಂಬಾ ಸುಲಭವಾಗಿದ್ದವು. ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಇರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮಿತ್ರ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿರಬೇಕಾದ

ಧನಾತ್ಮಕ ವಾತಾವರಣ, ದಿನಚರಿಗಳ ಸರಾಗವಾದ ನಿರ್ವಹಣೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವ-ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲ, ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಸೂಚನೆಗಳು ಮುಂತಾದ ಎಲ್ಲಾ ಧನಾತ್ಮಕ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಫಲರಾಗಲು ಬೇಕಾದ ಬೆಂಬಲವನ್ನೂ, ಜೊತೆಗೆ ಸವಾಲಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿದರು. ಈ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅಭಿಪ್ರೇರಕರು ಕೇವಲ ಒಂದೆರಡು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸದೆ ಕೋಷ್ಟಕ 11.9ರಲ್ಲಿ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಸಂಗ್ರಹದಲ್ಲಿನ (repertoire) ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಿದರು.

ಕೋಷ್ಟಕ ೧೧.೯: ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು.

ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸಂದೇಶಗಳು	ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪೋಷಕರಿಂದ ಪುನರಾವಲೋಕನ ಮಾಡಿಸಿ ಅವರಿಂದ ಸಹಿ ಮಾಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳುವುದು
ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಲಸದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೇಳುವುದು.	“ಕೊನೆಯ ಪಕ್ಷ ೧ ನಿಮಿಷದಷ್ಟು ಕಾಲವಾದರೂ ನಾವು ಇದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಬೇಕು, ಅಂದರೆ ಅದನ್ನು ಜಾಗರೂಕತೆಯಿಂದ ನೋಡಬೇಕು.”
ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಗುರಿ/ನಿರ್ದೇಶನಗಳು	ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿತರಾಗಿ ತಮ್ಮ ಅಚ್ಚುಮೆಚ್ಚಿನ ಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ನಾಮನಿರ್ದೇಶನ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸರಿಯಾಗಿ ವಿವರಿಸುವುದು.
ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಸಂಬಂಧ	ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಣಿತದಲ್ಲಿನ ಅನುಪಾತದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಓದುವಿಕೆಯ ಕೌಶಲದೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸುವುದು/ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುವುದು
ನಾಟಕ ಕಲೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ	ಚಾರಿತ್ರಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಓದಿದ ನಂತರ, ತಮ್ಮದೇ ಆದ ನಾಟಕಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದು.
ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳು	ಪದಬಂಧದ ಆಟದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ, “ನೀನು ನಿನ್ನೆ ರಾತ್ರಿ ಓದಿದ್ದೀಯಾ?” ಎಂದು ಕೇಳುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತಲೆಯಲ್ಲಾಡಿಸಿದಾಗ, “ನೋಡು, ಅದು ಹೇಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಯಿತೆಂದು” ಎಂದು ಹೇಳುವುದು.
ಸಾಹಸಕ್ಕೆ ಕೈ ಹಾಕುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು.	“ನನಗೆ ಹೊಸ ಮುಖ ಬೇಕು, ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾನು ಕರೆಯದಿರುವವರು, ಸಾಹಸಕ್ಕೆ ಕೈ ಹಾಕುವಂತಹವರು”.
ವಿಷಯವನ್ನು ಪುನರಾವಲೋಕನ ಮಾಡಲು ಆಟ, ನಾಟಕಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು	ತಕ್ಕಡಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಗಣಿತದ ಪಾಠದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಆದಿನ ಅವರಿಗೆ ತರಲು ಹೇಳಿದ ಆಟದ ಸಾಮಾನುಗಳನ್ನು ತೂಕಮಾಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 5 ನಿಮಿಷ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು.
ಮನೆ-ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಬಂಧ	ವಿಜ್ಞಾನದ ಪಾಠದ ಅಂಗವಾಗಿ, ಒಂದು ಪುನರ್ಬಳಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಾಗಿ ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಮನೆಯವರಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಾರದಲ್ಲಿ ಅವರು ಪುನರ್ಬಳಕೆ ಮಾಡಿದ ಪ್ರತಿಯೊಂದರ ಬಗೆಗೆ ಒಂದು ಚಾರ್ಟ್ ಮಾಡಲು ಹೇಳುವುದು.
ಒಂದು ಕೆಲಸದ ವಿವಿಧ ನಿರೂಪಣೆಗಳು	ಶಿಕ್ಷಕರು ಗುಣಾಕಾರದ ಲೆಕ್ಕಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ನಾಲ್ಕು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು: “ಮಾಯಾ ಗುಣಕಗಳು”, ಹಾಡಿನ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಗುಣಾಕಾರದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸುವುದು, ಇಡೀ ತರಗತಿಗೆ ಮಿಂಚುಪಟ್ಟಿಗಳ ಪುನರಾವಲೋಕನ, “ಪ್ರಪಂಚದ -ಸುತ್ತ” ಆಟ.
ತರಗತಿಯ ಧನಾತ್ಮಕ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಹೊಗಳಿಕೆ, ಖಾಸಗಿಯಾಗಿ ಖಂಡಿಸುವುದು	“ನೀವು ಸಿದ್ಧರಾದಾಗ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮೇಲೆ ಸೂಚನೆ ಕೊಡಿ. 7ನೇ ಮೇಜಿಗೆ ಥಂಬ್ಸ್ ಅಪ್ ಇದೆ, 7ನೇ ಮೇಜು ತಾಳ್ಮೆಯಿಂದ ಕಾಯುತ್ತಿರುವುದು ನನಗೆ ಇಷ್ಟವಾಯಿತು”.
ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಯೋಚನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವುದು	“ಇಂದು ನಾವು ನಮ್ಮ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲಿದ್ದೇವೆ. ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ ಒಂದು ಕಾಲ್ಪನಿಕ ರಂಗಭೂಮಿಗೆ ಪ್ರಯಾಣಮಾಡಲಿದ್ದೇವೆ.”
ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ	ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಬಂಧ ಬರೆಯಲು ಸಿದ್ಧತಾ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು (prompts) ಬಳಸಬಹುದು ಅಥವಾ ತಮ್ಮದೇ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು
ಸವಾಲುಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿದೆಯೆಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೂಚಿಸುವುದು	“ಇದು ಕಷ್ಟಕರವಾದ ಕೆಲಸ, ನೀವು ಇದನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೀರಿ. ವಯಸ್ಕರಿಗೂ ಇದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಗೊತ್ತಿದೆ.”

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೆಲೆಕೊಡುವುದು- ಅವರ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ಇದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುವುದು	ಹೊಸ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಒಂದು ದಿನದ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ನೇಹಿತನೊಡನೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶಕೊಡುವುದು.
---	--

ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು.

ವಿಧಾನಗಳು	ಉದಾಹರಣೆಗಳು
ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆಂತ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವುದು.	ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು "ನಾನು ದಡ್ಡ", "ನಾನು ಬುದ್ಧಿಯಿಲ್ಲದವನು" ಎಂದು ಹೇಳಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನೂ ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ, ಆಮೇಲೆ "ಇಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿವಂತರನ್ನು ನೋಡೋಣ" ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾರೆ.
ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವುದು.	ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪದ್ಯ ಓದುವ ಸ್ಪರ್ಧೆಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯ ಮುಂದೆ ಪದ್ಯ ಹಾಡುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರಿಗೆ ಎಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹಾಡಿದರು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಅಂಕ ಕೊಡುವುದು.
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಡಿದ ಕೆಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದು	ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಣೆಯ ಬೋರ್ಡ್‌ನಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದು.
ಹೊಸ ಕೌಶಲ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತ ಹಂದರ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು	ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗದರುತ್ತಾ ಟೀಕಿಸುವುದು: "ಪದಕೋಶವನ್ನು ನೋಡಿ, ಆಲಸ್ಯದಿಂದ ನೋಡದೇ ಇರಬೇಡಿ."
ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಲ್ಲದ/ ಋಣಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ	"ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅರ್ಥವಾಯಿತೇ?" ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು "ಹೌದು" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮುಂದುವರಿಯುವುದು
ಸಂಬಂಧ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು	ಮಾರ್ಟಿನ್ ಲೂಥರ್ ಕಿಂಗ್ ದಿನಾಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ರಾಜನ ಬಗೆಗೆ ಒಂದು ಚರ್ಚೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ನಂತರ ಕೊಲಂಬಸ್ ಬಗೆಗೆ ಉಳಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು. (ಅಥವಾ- ಗಾಂಧಿ ಜಯಂತಿ ದಿನಾಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಗಾಂಧೀಜಿಯವರ ಬಗೆಗೆ ಚರ್ಚೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ನಂತರ ಮಕ್ಕಳ ದಿನಾಚರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ಉಳಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು)
ಸುಲಭದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು	ಹೆಚ್ಚಿನೂ ಕೆಲಸದ ಸುಲಭವಾದ ಮತ್ತು "ಮೋಜಿನ" ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದು.
ಋಣಾತ್ಮಕ ವಾತಾವರಣವಿರುವ ತರಗತಿ	"ಇಲ್ಲಿ ಕೇಳಿ, ನಾನು ಪುಟ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೇಳಿದ್ದೇನೆ. ನಾನು ಹೇಳುವುದನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಕೇಳಿಕೊಂಡರೆ ನಿಮಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ".
ಶಿಕ್ಷಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ತರಗತಿಯ ನಿರ್ವಹಣೆ	ಪದಕೋಶದಲ್ಲಿ ಪದಗಳನ್ನು ನೋಡದಿದ್ದರೆ ಕಡಿಮೆ ಅಂಕ ಕೊಡುವುದಾಗಿ ಬೆದರಿಸುವುದು.
ಅತೀ ಕಷ್ಟವಾದ ಕೆಲಸ ಕೊಡುವುದು	ಒಂದಿಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ, ಆದರೆ, ಒಬ್ಬೊಬ್ಬರಾಗಿ ಮಾಡುವಂತೆ ಗಣಿತದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದು.
ನಿಧಾನವಾಗಿ ಮಾಡುವುದು	ನಿಧಾನವಾಗಿ ಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವೇಗಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮಾಡುವುದು-ಆಗ ಇತರರು ಕೆಲಸ ಮುಗಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಏನೂ ಕೆಲಸವಿರುವುದಿಲ್ಲ.
ಕೆಲಸ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದು ಉದ್ದೇಶ, ಕಲಿಯುವುದಲ್ಲ	ಕೆಲಸ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದು ಉದ್ದೇಶ, ಪದಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಅಥವಾ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದಲ್ಲ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುವುದು
ವಿರಳವಾ, ಅನಾಕರ್ಷಕವಾದ ತರಗತಿ	ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶನದ ಬೋರ್ಡ್, ಭೂಪಟಗಳು, ಚಾರ್ಟ್‌ಗಳು, ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಡಿದ ಕೆಲಸಗಳ ಪ್ರದರ್ಶನವಿಲ್ಲ
ಕಳಪೆ ಯೋಜನೆಗಳು	ಕರಪತ್ರಗಳಿಲ್ಲದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರ ಬದಲಾಗಿ ದೊಡ್ಡ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು

ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಿಸುವುದು	ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಎದ್ದು ನಿಲ್ಲಲು ಹೇಳುವುದು. ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹೆಸರು ಹೇಳಿ ಅವರನ್ನು ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಳುವುದು. ನಿಂತಿರುವ ಉಳಿದವರಿಗೆ ಎಲ್ಲರದರಿನಲ್ಲಿ ಅವರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಬೋಧಿಸುವುದು.
----------------------------	--

Source: Adapted from “How do nine third-grade teachers motivate their students” by S. E. Dolezal, L. M. Welsh, M. Pressley, & M. Vincent. *Elementary School Journal*, 2003, 103pp. 247-248.

ಕಲಿಯುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಏಕಾಭಿಮುಖತೆ

ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಗತ್ಯಗಳು, ಗುರಿಗಳು, ಆಸಕ್ತಿಗಳು, ಸಂವೇಗಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಕೊಟ್ಟ ಕೆಲಸದೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವಾಗ ಮಾಡುವ ಕಾರಣಾರೋಪಗಳು, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಮಾನ್ಯತೆ, ಗುಂಪು ಮಾಡುವಾಗಿನ ಸಂರಚನೆಗಳು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನಗಳು, ಮತ್ತು ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಸಮಯ ಮುಂತಾದವುಗಳಿಂದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ನೋಡಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಸಂಗತಿಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ಹಾದಿಯಾಗುತ್ತವೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆ:

ಭಾಷೆ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಆರ್ಥಿಕ ಸವಲತ್ತುಗಳು, ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನತೆ ಇರುವುದರಿಂದ, ಅವರ ಅಗತ್ಯಗಳು, ಗುರಿಗಳು, ಸಂವೇಗಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗನುಸಾರವಾಗಿಯೂ ಭಿನ್ನತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಈ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಲೆಕ್ಕಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವುದು, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವುದು, ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಮಾನ್ಯಮಾಡುವುದು, ಗುಂಪು ಮಾಡುವುದು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಸಮಯ ನಿಭಾಯಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ

TARGET ಮಾದರಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬರವಣಿಗೆಯ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಅವರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗುವಂತೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊರತೆಗೆಯುವ ಮತ್ತು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ವಿಧಾನವಾಗಿದೆ (ಆಲ್ಡರ್‌ಮನ್, 2004; ಬರ್ಜಿನ್, 1999). ಲ್ಯಾಟಿನ್ ದೇಶಗಳಿಂದ ವಲಸೆ ಬಂದ ಕಿರಿಯ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ರೂಢಿಯಲ್ಲಿರುವ ವರ್ಕ್‌ಶೀಟ್‌ಗಳು ಮತ್ತು ಕಕ್ಷೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಬರವಣಿಗೆಗಳ ಬದಲಾಗಿ ವಲಸೆ ಹೋಗುವುದು, ದ್ವಿಭಾಷಾವಾದ, ಮತ್ತು ದುಷ್ಟಕೂಟದ ಜೀವನದಂತಹ (gang life) ಅವರಿಗೂ ಅವರ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೂ ಮುಖ್ಯವಾದ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯಲು ಹೇಳಿದಾಗ ಅವರ ಬರವಣಿಗೆಗಳು ಉದ್ದವಾದವು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮಗೊಂಡವು (ರುಯೆಡಾ ಮತ್ತು ಮೋಲ್, 1994).

ನನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ: ಅಧ್ಯಾಯ 11 ರಲ್ಲಿನ ನನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ 'ಶಿಕ್ಷಕ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ' ವಿಭಾಗಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ ಬಹಿ ಮರ್ಫಿಯವರ (2007) ವಿಡಿಯೋವನ್ನು ನೋಡಿ. ಅದರಲ್ಲಿ ದಕ್ಷಿಣ ಕೆರೋಲಿನಾದ 'ವರ್ಷದ ಶಿಕ್ಷಕ'ರಾದ ಬಹಿ ಮರ್ಫಿಯವರು ತಾವು ತಮ್ಮ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತೇನೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಾಲೆಯೊಡನಿರುವ ಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ಭಾಷೆಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸಹಕಾರಿಯಾಗುವ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ದ್ವಿಭಾಷಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಪರಂಪರೆಯ ಭಾಷೆಗಳೆರಡನ್ನೂ ಬಳಸಿ ಎಂದು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದಾಗ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ಹೆಚ್ಚಾಗಬಹುದು. ಯಶಸ್ವಿ ಓದುಗರು ಓದುವಿಕೆಯೆಂದರೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದು ತಿಳಿದುಕೊಂಡ ಬಗೆಗೆ ರಾಬರ್ಟ್ ಹ್ಯೂಮನೆರ್ (2000) ಅವರು, ತಾವು ಲ್ಯಾಟಿನ್‌ನ ದ್ವಿಭಾಷಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡರು; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಷಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ತಾವು ಬಳಸುವ ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭಾಷಾಂತರಿಸುವಾಗ ಅವರು ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಾನಿಶ್ ಭಾಷೆಯ ಪದಗಳ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಬಹುದು. ಯಶಸ್ವಿಯಾಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುರಿಯು ಬೇರೆಯಾಗಿತ್ತು. ಓದುವುದೆಂದರೆ ಆಂಗ್ಲ ಪದಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉಚ್ಚರಿಸುವುದೆಂದು ಅವರು ನಂಬಿದ್ದರು. ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಓದುವುದರಲ್ಲಿನ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆ ಕೂಡ ಕಡಿಮೆಯಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ.

ತಮ್ಮ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಲಾಭ ಪಡೆಯಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದರಿಂದ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಬದುಕಿನ ಅರ್ಥ -ಎರಡೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಇದು ಆಗಾಗ ಆಗದಿರಬಹುದು. “ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೀವನದ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಬೋಧನೆಗಳ ನಡುವೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಇಲ್ಲದಿರುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ದಾಖಲೆಗಳಿವೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ವರ್ಣೀಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಮತ್ತು ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ (Committee on Increasing High School Students’ Engagement and Motivation to Learn, 2004, ಪು, 66). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಭಂಡಾರವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಅಧ್ಯಾಯ 5ನ್ನು ಪುನರ್ವೀಕ್ಷಿಸಿ.

ಏಕಾಭಿಮುಖತೆ: ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳು

ಪ್ರತೀ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತೀ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಾಲ್ಕು ಮೂಲಭೂತ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸದೇ ಇದ್ದರೆ ಯಾವುದೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ತರಗತಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಸತತ ಅಡಚಣೆ ಮತ್ತು ಚಂಚಲತೆಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿರಬೇಕು. (ಈ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಬೇಕಾದ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಾಯ 12 ಕೊಡುತ್ತದೆ). ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾಳ್ಮೆಯಿಂದ ಕೂಡಿರುವ, ಬೆಂಬಲ ಕೊಡುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಪ್ಪು ಮಾಡಿದರೆ ಅವರನ್ನು ಮುಜುಗರಕ್ಕೊಳಪಡಿಸಬಾರದು. ತಪ್ಪುಗಳು ಕಲಿಯಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು (ಕ್ಲಿಫರ್ಡ್, 1990, 1991) ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಕೆಲಸವು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವಂತಿರಬೇಕು, ಆದರೆ ಸಮಂಜಸವೂ ಆಗಿರಬೇಕು. ಕೆಲಸವು ತುಂಬಾ ಸುಲಭವಾಗಿ ಅಥವಾ ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟದ್ದಾಗಿದ್ದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಯಾವುದೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು ಕೆಲಸ ಮುಗಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆಯೇ ಹೊರತು

ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಲ್ಲ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಕಲಿಕೆಯ ಕೆಲಸಗಳು ವಾಸ್ತವಿಕ ಎನಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಈ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯು ನಾವು ಈ ಮೊದಲೇ ನೋಡಿದಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗುತ್ತದೆ (ಬರ್ಜಿಸ್, 1999; ಬ್ರೋಫಿ ಮತ್ತು ಖೇರ್, 1986; ಸ್ಪಿಪೆಕ್, 1993).

ಈ ನಾಲ್ಕು ಮೂಲಭೂತ ಅಂಶಗಳ ಪಾಲನೆಯಾದ ಮೇಲೆ, ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಕ್ಷೇಪಿಸಬಹುದು: ನಾನು ಈ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಜಯಶಾಲಿಯಾಗಬಲ್ಲೆನೇ? ನಾನು ಜಯಶಾಲಿಯಾಗಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇನೆಯೇ? ಜಯಶಾಲಿಯಾಗಲು ನಾನು ಏನು ಮಾಡುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ? ನಾನು ಈ ತರಗತಿಗೆ ಸೇರಿದವನೆ? (Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. 2004; ಎಕ್ಲೆಸ್ ಮತ್ತು ವಿಗ್ಫೀಲ್ಡ್, 1985). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಹುಟ್ಟಬೇಕು ಎಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ, ಆಗ ಅವರು ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಉತ್ಸಾಹದೊಂದಿಗೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲಸವನ್ನು ಕೇವಲ ಶ್ರೇಣಿ ಪಡೆಯುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಮಾಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೆಲಸದ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ತಮಗೆ ಉಳಿದಿರುವ ಒಂದೇ ದಾರಿಯೆಂದು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ಸೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ಸೋಲನ್ನು ದೂರ ಮಾಡುವ, ಮರ್ಯಾದೆ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಯಿಂದ ಸಫಲತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಕೆಲಸವು ಕಷ್ಟವಾದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸೋಲಿನ ಬಗೆಗೆ ತುಂಬಾ ಚಿಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಾ “ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ”ರಾಗುವ ಬದಲು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಹರಿಸಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನಾವು ಈ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸೆರ್ಪಡೆಯಾಗಿದ್ದೇವೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಗೆ ನಮ್ಮ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ಇದೆ, ನಾವು ಅವರನ್ನು ನಂಬಬಹುದು ಎಂಬ ಭಾವನೆ ಬರಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ.

ನಾನು ಅದನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲೆನೇ? ಆತ್ಮ ವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು.

ಎಷ್ಟೇ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವಿದ್ದರೂ ಅಥವಾ “ಚಿಯರ್ ಲೀಡಿಂಗ್” ಇದ್ದರೂ ನಿಜವಾದ ಸಾಧನೆಗೆ ಯಾವುದೂ ಸಾಟಿಯಲ್ಲ. ನಿಜವಾದ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು:

1. **ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆದಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದ ಮಟ್ಟದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಸಿ:** ಮುಂದುವರಿಯುವ ಗತಿಯು ಚುರುಕಾಗಿರಬೇಕು, ಆದರೆ ಮುಂದಿನ ಹಂತಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ಮೊದಲು ಅವರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಷ್ಟು ವೇಗದಿಂದಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಕೊಡಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಒಂದು ಸಾಧ್ಯತೆಯೆಂದರೆ, ಪ್ರತಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲೂ ತುಂಬಾ ಸುಲಭವಾದ ಹಾಗೂ ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಇದರಿಂದ ಎಲ್ಲರೂ ಜಯಶೀಲರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಸವಾಲೂ ಇರುತ್ತದೆ.

ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರೆ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಕನಿಷ್ಠ C ಶ್ರೇಣಿಯಾದರೂ ಸಿಗುವಂತೆ ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

2. ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ, ಹಾಗೂ ಸಮೀಪದ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಿವೆ ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ, ಗುರಿಯನ್ನು ಸಣ್ಣ ಸಣ್ಣ ಗುರಿಗಳಾಗಿ ವಿಭಾಗಿಸಿ, ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಾವು ತಮ್ಮ ಗುರಿ ಸಾಧಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಹೊಂದುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂಬ ಭಾವನೆಯುಂಟಾಗಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿರಿ. ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ, ವಿವಿಧ ಶ್ರೇಣಿಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಿಡಿ.
3. ತಮ್ಮನ್ನು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸುವ ಬದಲು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡಿ. ತಮ್ಮ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಧ್ಯಾಯ 10 ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವಂತಹ ಸ್ವ-ನಿಯಂತ್ರಣದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ತೋರಿಸುತ್ತಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯಮಾಡಿ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ ಮತ್ತು ತಪ್ಪನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಿ. ಅವರು ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಸರಿ ಇದೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದು ತಪ್ಪಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಏಕೆ ತಪ್ಪಾಗಿದೆ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳಿ. ನಿಯತಕಾಲಿಕವಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಈ ಹಿಂದೆ ಕಷ್ಟ ಅನಿಸಿದ್ದ ಆದರೆ, ಈಗ ಸುಲಭವೆಂದು ಅನ್ನಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆ ಅಥವಾ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಕೊಡಿ. ಈ ಮೂಲಕ ಅವರು ಎಷ್ಟು ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿ.
4. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿಸಿ. ಇವುಗಳು ಕೈಯಲ್ಲಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಬೇರೆ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಬೀಜಗಣಿತವು ಕಷ್ಟದ ವಿಷಯವಾದರೆ, ಅದರರ್ಥ ಅವನಿಗೆ ರೇಖಾಗಣಿತವೂ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯೂ ಕಷ್ಟವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದಲ್ಲ. 100% ಬಂದಿರುವವರನ್ನು ಮಾತ್ರ ನೋಟೀಸ್ ಬೋರ್ಡಿನಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವ ನಿಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಗೌಣ ಮಾಡಬೇಡಿ.
5. ಒಳ್ಳೆಯ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರಕ್ಕೆ ಉತ್ತಮ ಮಾದರಿಯಾಗಿರಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ನೀವು ಅನೇಕ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ. ಕಲಿಕೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಕೂಡ ಯಾವಾಗಲೂ ಸುಲಭವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ತಪ್ಪುಗಳಿಲ್ಲದೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ.

ನನಗೆ ಅದನ್ನು ಮಾಡಬೇಕೆಂಬ ಇಚ್ಛೆ ಇದೆಯೇ? ಕಲಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಕಲಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು.

ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕ ಮೌಲ್ಯ: ಸಾಧನೆಯ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ರುಜುವಾತುಗೊಳಿಸಲು, ಕಲಿಕೆಯ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಬೇಕು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಸುರಕ್ಷತೆ, ತಾವು ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟವರೆಂಬ ಭಾವ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗೆ ತಕ್ಕ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬೇಕು.

ತರಗತಿಯು ಅವರಿಗೆ ಭಯ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಅಥವಾ ಒಂಟಿಯಾಗಿರುವ ಜಾಗವಾಗಿರಬಾರದು. ಮುಜುಗರಪಡಿಸುವ, ಹಣೆಪಟ್ಟಿಹಚ್ಚಿಸುವ, ಅಥವಾ ಕೀಳಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾತುಗಳಿಂದ ಅಥವಾ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಕ್ರಮಗಳಿಂದ ಹಲವಾರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮೌನವಾಗಿಯೇ ಘಾಸಿಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಲವಲವಿಕೆಯಿಂದಿರುತ್ತಿದ್ದ 8 ನೆ ತರಗತಿಯ ಮೇರಿಗೆ ಅವಳ ಪ್ರೌಢ ಗಣಿತದ ಶಿಕ್ಷಕರು “ಅವಳು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಸಿದ್ಧಳಾಗಿಲ್ಲ” ಮತ್ತು ಗಣಿತದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅವಳ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಜೊತೆ ಸರಿಸಮಾನವಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಿದ ಮೇಲೆ ಅವಳು ಗಣಿತದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬೇಸರದಿಂದ ಹಾಗೂ ಮೌನದಿಂದ ಇರುತ್ತಿದ್ದಳು ಎಂದು ಕಿಯರ್‌ಸ್ಟೆನ್ ಓಲ್‌ಸನ್ (2008) ಅವರು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. “ಈಗ ಮೇರಿಯು ಮುಂದೆ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಇರುವ ಗಣಿತದ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ನೆನೆದು ಭಯಪಡುತ್ತಾಳೆ ಮತ್ತು ಗಣಿತದ ಮನೆಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಅವಸರದಿಂದ ಮಾಡುತ್ತಾಳೆ, ಗಣಿತವು ಅವಳಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದ್ದಾಗಿಯೂ ಕಷ್ಟದ್ದಾಗಿಯೂ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ” (ಪು, 46). ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಪುರುಷರು ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯರಿಬ್ಬರೂ ಉತ್ತಮ ಸಾಧಕರಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಯಾವ ಪಠ್ಯವಿಷಯವೂ ಒಂದು ಲಿಂಗದವರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಮೀಸಲಾದ ಕ್ಷೇತ್ರವಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿ. ಗಣಿತದಲ್ಲಿ, ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ, ಕಾರ್ ಮೆಕ್ಯಾನಿಕ್ ಆಗಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಆಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾಗಿರುವುದು “ಹೆಣ್ಣುತನ ಇಲ್ಲದವರು” ಎಂದಲ್ಲ. ಅದೇರೀತಿ ಸಾಹಿತ್ಯ, ಕಲೆ, ಸಂಗೀತ ಅಥವಾ ಫ್ರೆಂಚ್ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದರೆ “ಪುರುಷೋಚಿತವಲ್ಲದ್ದು” ಎಂದಲ್ಲ. ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು (ಆಸಕ್ತಿ) ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಹಲವಾರು ವಿಧಾನಗಳಿವೆ. ಬ್ರೋಫಿಯವರಿಂದ (1988) ಈ ಕೆಲವು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

1. ತರಗತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಸುವುದು. ಅಂದರೆ ಕ್ರೀಡೆ, ಸಂಗೀತ, ಪ್ರಚಲಿತ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳು, ಸಾಕುಪ್ರಾಣಿಗಳು, ಕುಟುಂಬದವರ ಜೊತೆ, ಅಥವಾ ಸ್ನೇಹಿತರೊಡನೆ ಉಂಟಾಗುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಘರ್ಷಣೆಗಳು, ಖಯಾಲಿಗಳು, ದೂರದರ್ಶನ ಅಥವಾ ಚಲನಚಿತ್ರದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು, ಅಥವಾ ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಸುವುದು (ಶೇಫಲೀ, 1991). ಆದರೆ, ನೀವು ಯಾವುದರ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದೀರಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡಲು ಒಂದು ಜನಪ್ರಿಯ ಹಾಡಿನ ಚರಣಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದರೆ, ನೀವು ಆ ಸಂಗೀತದ ಬಗೆಗೆ ಮತ್ತು ಆ ಹಾಡುಗಾರನ ಬಗೆಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುವುದು ಉಚಿತ. ಸಾಧ್ಯವಾದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಯ್ದು ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಓದುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ, ಇದರಿಂದ ಅವರ ತಮಗಿರುವ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುತ್ತದೆ.

2. ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳ ನಡುವಿನ ಗೊಂದಲಮಯವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, “ಇತರ ಯಾವುದೇ ಗ್ರಹಗಳಲ್ಲಿ ಜನರಿದ್ದಾರೆಯೇ” ಎಂದು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು 5ನೆ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೇಳಿದ ವಿಷಯವನ್ನು ಸ್ಪಿಪೆಕ್ (1993) ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು “ಹೌದು” ಎಂದಾಗ, ಜನರಿಗೆ ಉಸಿರಾಡಲು ಆಮ್ಲಜನಕದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆಯೇ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಕೇಳಿದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಗತಾನೇ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿತಿದ್ದರಿಂದ ಅವರು ಹೌದು ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸಿದರು. ಇತರ ಗ್ರಹಗಳ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ

ಆಮ್ಲಜನಕವಿರುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಿದರು. ಆಮ್ಲಜನಕದ ಬಗೆಗೆ ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವುದಕ್ಕೂ ಮತ್ತು ಬೇರೆ ಗ್ರಹಗಳಲ್ಲಿನ ಜೀವಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅವರು ನಂಬಿರುವುದಕ್ಕೂ ಇರುವ ಈ ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇತರ ಗ್ರಹಗಳ ವಾತಾವರಣ, ಈ ವಾತಾವರಣಗಳಲ್ಲಿ ಬದುಕಬಹುದಾದ ಜೀವಿಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕಾವೇರಿದ ಚರ್ಚೆಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿತು. ವಾತಾವರಣದ ಬಗೆಗೆ ಒಂದು ಉಪನ್ಯಾಸ ಮಾಡಿದ್ದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದರು, ಆದರೆ ಈ ಚರ್ಚೆಯು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿಜವಾದ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸಿತು.

3. ಕಲಿಕೆಯ ಕೆಲಸವು ಮೋಜಿನಿಂದ ಕೂಡಿರುವಂತೆ ಮಾಡಿ. ನೀವು ನೋಡಿದಂತೆ ಕಲಿಕೆಯು ಮೋಜಿನಿಂದ ಕೂಡಿರುವಂತೆ ಮಾಡುವುದರ ಬಗೆಗೆ 'ವಿಷಯ/ವಿರುದ್ಧ ವಿಷಯದ (point/ counterpoint)' ದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ನಟನೆ, ಆಟಗಳ ಮೂಲಕ ಕಲಿಸಬಹುದು. ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಜೊತೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಂಡು ಉಪಯೋಗಿಸಿದರೆ, ಈ ಅನುಭವಗಳು ತುಂಬಾ ಉಪಯುಕ್ತ ಹಾಗೂ ಖುಷಿಕೊಡುವಂಥದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ.

4. ನಾವೀನ್ಯತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಪರಿಚಿತತೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಕೆಲವು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳನ್ನು ಅತಿಯಾಗಿ ಬಳಸಬೇಡಿ. ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಿಗೂ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಬೇಕು. ವಿವಿಧ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳಂತೆ ಕೆಲಸದ ಗುರಿ-ಸಾಧನೆಯ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು (ಸಹಕಾರದ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ, ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿ-ಪರ) ತರುವುದು ಸಹಾಯವಾಗಬಹುದು. ಪಠ್ಯ ವಿಷಯವು ಅಮೂರ್ತ ಹಾಗೂ ಅಪರಿಚಿತವಾಗಿದ್ದರೆ, ಅದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಹಾಗೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ಯಾವುದಾದರೂ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ವಿವರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಥೆನ್ಸ್ ನಗರದ ಅಕ್ರೋಪೋಲಿಸ್‌ನಂತಹ ವಿಶಾಲ ಪ್ರದೇಶದ ಗಾತ್ರದ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ, ಅದನ್ನು ಒಂದು ಫುಟ್‌ಬಾಲ್ ಆಟದ ಮೈದಾನಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿ ವಿವರಿಸಬಹುದು. ಪ್ರಾಚೀನ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿನ ಗುಲಾಮಗಿರಿಯ ಬಗೆಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕರಿಸಲು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಸ್ವಾರ್ತಾಕಸ್' ಎಂಬ ಗ್ರಂಥದ ಒಂದು ಭಾಗವನ್ನು ಓದಿದ್ದನ್ನು ಬ್ರೋಫಿಯವರು (1988) ವರ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಉದ್ದೇಶ ಸಾಧನೆಯ ಮೌಲ್ಯ. ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕರು "ಉದ್ದೇಶ ಸಾಧನೆಯ ಮೌಲ್ಯ"ವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ಕೌಶಲಗಳು ಮುಂದಿನ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಮುಂದಿನ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಬೇಕಾಗುವುದರಿಂದ ಅವುಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

1) ಇಂತಹ ಸಂಬಂಧಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲದಾಗ, ನೀವು ಈ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿವರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಿಸ್ಪಾನಿಕ್ (ಸ್ಪಾನಿಶ್ ಮೂಲದ) ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇಂತಹ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಜೀವಂತಗೊಳಿಸುವ PLAN ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಜೇನ್ ಅಬಿ-ನಡರ್ (1991) ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನವನ್ನು ಅವರ ಭವಿಷ್ಯದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳೆಂದರೆ: (1) ಹೊಸ ಕೋರ್ಸ್‌ನ್ನು ಹೇಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದು, ಸಮಯದ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ

ಮಾಡುವುದು, ಟಿಪ್ಪಣಿ ಮಾಡುವುದು, ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಮುಂತಾದವುಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸಲಹೆ ಕೊಡಬಲ್ಲ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ-ಅಂದರೆ ಈ PLAN ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾದವರು-ಅವರ ಜೊತೆಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು; (2) ಹಿಂದಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಗಳ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದು-ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಹಿಂದಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಉತ್ತರ ಪತ್ರಿಕೆಗಳನ್ನು PLAN ನ ಪ್ರಕಟಣಾ ಫಲಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಿಸುವುದು; ಮತ್ತು (3) “ನೀವು ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಹೋದಾಗ, ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವಿರಿ”, ಅಥವಾ “ನಿಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ ಕೊಡಲು ಬಯಸುತ್ತಿರುವಿರಿ ಅಂತಿಷ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ, ನೀವು ನಿಮ್ಮ ಮಗುವಿನ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರ ಸಭೆಯಲ್ಲಿರಬಹುದು, ಅಲ್ಲಿ ನೀವೇ ಮಾತನಾಡಬೇಕು, ಆದ್ದರಿಂದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಭೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವಶ್ಯಕವಾಗುತ್ತದೆ” ಎಂಬಂತಹ ಭವಿಷ್ಯದ ವಿಷಯಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಮಾತುಕತೆಗಳಿಂದ ತರಗತಿಯನ್ನು ತುಂಬಿಸುವುದು.

2. ಕೆಲವು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ಉತ್ತೇಜಕಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಬಹುಮಾನಗಳನ್ನು ಕೊಡಬಹುದು. ಆದರೆ ನೆನಪಿಡಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತರಾಗಿದ್ದರೆ ಬಹುಮಾನ ಕೊಡುವುದು ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸಬಹುದು.

3. ಬೋಧನೆಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ-ಸಂರಚನೆಗೊಂಡಿರದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಿಕ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ. ನಿಮ್ಮ ಮೊದಲನೆ ಕಾರು ಕೊಳ್ಳುವುದು, ಮೊಬೈಲ್ ಫೋನ್‌ಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಘೋಷಣೆಗಳನ್ನು ತುಲನೆ ಮಾಡಿ ಅದರ ಬಗೆಗೆ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅಥವಾ ಸಂಭವನೀಯ ಉದ್ಯೋಗದಾತರಿಗೆ ಒಂದು ಮನವೊಲಿಸುವ ಪತ್ರ ಬರೆಯುವುದು ಮುಂತಾದ ಹೊರಜಗತ್ತಿನ ನಿಜವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿ.

ಜಯಶಾಲಿಯಾಗಲು ನಾನು ಏನು ಮಾಡಬೇಕು? ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದು.

ಸವಾಲಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾದರೂ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಸಾಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತೆ, ಸೋಲಿನ ಭಯ, ಅಥವಾ ಚತುರರಾಗಿ ಕಾಣುವ ಕಾಳಜಿಗಳ ಕಡೆಗೆ ಅವರ ಗಮನ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾದರೆ ಆಗ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕಳೆದುಹೋಗುತ್ತದೆ.

1. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಗಾಗ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು. ಪ್ರಶ್ನೆ ಮತ್ತು ಉತ್ತರ, ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಕಾರ್ಯಗಳು, ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳ ಪ್ರದರ್ಶನಗಳ ಮೂಲಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಕೊಡಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಸರಿಯೇ ಎಂದು ನೋಡಿ ತಪ್ಪಿದ್ದರೆ ತಕ್ಷಣವೇ ಸರಿಮಾಡಬಹುದು. ತಪ್ಪನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ಹಾಗೆಯೇ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ನಿಮಗೆ ಇಷ್ಟವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಕಂಪ್ಯೂಟರ್‌ನಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ತಕ್ಷಣವೇ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಕೊಡುವುದರಿಂದ ತಪ್ಪುಗಳು ಮುಂದುವರಿಯುವ ಮೊದಲೇ ಅವರು ಅದನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

2. ಸಾಧ್ಯವಾದಾಗಲೆಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಬಹುದಾದಂತಹ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲಿ. ತಾವು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕೆಲಸದ ಮುಕ್ತಾಯ ಗೋಚರವಾದರೆ, ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಗಮನವಿಟ್ಟು ಮತ್ತು ಪಟ್ಟುಹಿಡಿದು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಕೈಹಿಡಿದಿದ್ದನ್ನು ಮುಕ್ತಾಯಗೊಳಿಸುವ ಅಗತ್ಯದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಅನುಭವಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾನು ಮನೆಗೆ ಬಣ್ಣಹಚ್ಚಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವಾಗ ಒಂದು ಗಂಟೆಕಾಲ ಹಚ್ಚುವೆನೆಂದು ಅಂದುಕೊಂಡು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರೂ, ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ಬಣ್ಣ ಹಚ್ಚುತ್ತಿರುತ್ತೇನೆ ಏಕೆಂದರೆ ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಬಣ್ಣ ಹಚ್ಚಿದ ನಂತರದ ಮನೆಯನ್ನು ನೋಡಲು ನಾನು ಕಾತರನಾಗಿರುತ್ತೇನೆ.
3. ಶ್ರೇಣಿ ಹಾಗೂ ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ಕೊಡಬೇಡಿ. ಶ್ರೇಣಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ಕೊಡುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಮಗ್ನತೆಗಿಂತ ಅಹಮಿಕೆಯಿಂದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಆತಂಕದಿಂದ ಕೂಡಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಇಂತಹ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯ ಮಾಪನಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ.
4. ಕೆಲಸವನ್ನು ಅತಿ ಸರಳೀಕರಿಸದೇ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿರುವ ಅಪಾಯದ ಸಂಭವವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿ. ಕೆಲಸಗಳು ಅಪಾಯಕರ ಎಂದಾದಾಗ (ಸೋಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವಾಗ ಮತ್ತು ಸೋಲಿನ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಗಂಭೀರವಾಗಿದ್ದಾಗ) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ತೊಂದರೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಕಷ್ಟಕರವಾದ, ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ, ಅಥವಾ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ, ಬೆಂಬಲ, ಸಂಪನ್ಮೂಲ, ಸಹಾಯ ಮತ್ತು ಮಾಡಿದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಪುನರ್ ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಅಥವಾ ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮಪಡಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿ ಕೊಡಿ.
5. ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ. ಪಠ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಯ ಬಗೆಗೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನೀವು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತೀರಿ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನಾಡಿ.
6. ಕಲಿಕೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಿ. ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಪಾರಂಗತರಾಗಲು ಬೇಕಾದ ಕಲಿಕೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಿ. ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡುವಂತಹ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಮಣಿಯದಂತೆ ಅವರಿಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಕಲಿಯುವುದು ಮತ್ತು ನೆನೆಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿರಿ.

ನಾನು ಈ ತರಗತಿಗೆ ಸೇರಿದವನಾಗಿದ್ದೇನೆಯೇ?

ಈ ಕೊನೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಲು ಒಂದೆರಡು ಪುಟಗಳು ಬೇಕಾಗಬಹುದು, ಆದ್ದರಿಂದ ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದ (ಅಧ್ಯಾಯ 12) ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗವನ್ನು ಕಲಿಕಾ ಸಮುದಾಯದ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಮೀಸಲಿಡುತ್ತೇನೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಕಾ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಮಾಡುವಾಗ ಅವರ ಕುಟುಂಬದವರ ಬೆಂಬಲವು ತುಂಬಾ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಹುದು. ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ಪಾಲುದಾರಿಕೆಯ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಗಳು ಕುಟುಂಬಗಳ ಜೊತೆ ಸೇರಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಬಗೆಗೆ ಹೊಳಹು ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ಪಾಲುದಾರಿಕೆಗಳು

ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳು: ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ

ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗೆ ಕುಟುಂಬ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಒಂದು ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಕಾಫಿ ಕುಡಿಯುತ್ತಾ ಮಕ್ಕಳ ಕುಟುಂಬದವರನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಅಥವಾ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಭೇಟಿ ಮಾಡಿ ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗೆ ಅವರ ಗುರಿಗಳೇನೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು.
2. ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಯಾವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯತ್ನ ಪಡಬೇಕು ಎಂದು ಕೇಳುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಕಾರ್ಡುಗಳನ್ನು ಅಂಚೆಯ ಮೂಲಕ ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆಗೆ ಮನೆಗೆ ಕಳುಹಿಸಿ. ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೂ ಒಂದೊಂದು ಗುರಿಯನ್ನು ಎತ್ತಿಕೊಂಡು ಶಾಲೆಯ ಒಳಗೂ ಹೊರಗೂ ಅದರ ಸಾಧನೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಿ. ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಕುಟುಂಬದವರೊಡನೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಿ ಮತ್ತು ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆಯಿರಿ

ಗುರಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ಇರುವಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬದವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ತಮ್ಮ ಕೌಶಲ ಅಥವಾ ಹವ್ಯಾಸವನ್ನು ನಿಮ್ಮ ಜೊತೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಕುಟುಂಬದ ಒಬ್ಬ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ಹೇಳಿ.
2. “ಕುಟುಂಬದ ಅಚ್ಚುಮೆಚ್ಚಿನ ವಿಷಯಗಳು”- ಮೆಚ್ಚಿನ ಆಹಾರ, ಸಂಗೀತ, ರಜಾ ಸಮಯ, ಆಟಗಳು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಪ್ರಾರ್ಥನೆಗಳು, ಸಿನಿಮಾಗಳು, ತಿನಿಸುಗಳು, ನೆನಪುಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ. ತರಗತಿಯ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಆಸಕ್ತಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಹೊಂದಿಸಿ.

ಗುರಿ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಪ್ರಗತಿಯ ಚಾಡನ್ನು ಹಿಂಬಾಲಿಸುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕುಟುಂಬದವರಿಗೆ ತೋರಿಸಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಫ್ರಿಡ್ಜ್ ಮೇಲೆ ಅಂಟಿಸುವಂತಹ ಸರಳವಾದ “ಪ್ರಗತಿಯ ಚಾರ್ಟ್” ಅಥವಾ ಗುರಿ ಕಾರ್ಡುಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ.
2. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಬಗೆಗೆ ಪೋಷಕರಿಂದ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆಯಿರಿ.

ವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ಧನಾತ್ಮಕ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕುಟುಂಬದವರ ಜೊತೆ ಸೇರಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಕುಟುಂಬದವರ ಜೊತೆಗೆ ಚರ್ಚಿಸುವಾಗ ಆ ಕುಟುಂಬದ ಒಂದು ಮಗುವನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಹೋಲಿಸಬೇಡಿ.
2. ಹೋಂ ವರ್ಕ್‌ಗಳಲ್ಲಿನ ಉತ್ತಮ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಲು ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ಹೇಳಿ. ಅವುಗಳ ಬಗೆಗೆ ಮೂರು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಒಂದು ಅಂಶವನ್ನು ತಿಳಿಸುವ ಒಂದು ಟಿಪ್ಪಣಿ ಕೊಡಲು ಹೇಳಿ.

ಕಲಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯ ತಿಳಿಸಿಕೊಡಲು ಕುಟುಂಬದವರನ್ನು ಪಾಲುದಾರರಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಗಣಿತ ಅಥವಾ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರನ್ನು ತರಗತಿಗೆ ಆಹ್ವಾನಿಸಿ.
2. ಕುಟುಂಬಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯವಾಗುವಂತಹ ಮತ್ತು ತಕ್ಷಣವೇ ಸಹಾಯಕವಾಗುವಂತಹ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಪೋಷಕರನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸೇವಾ ಕೇಂದ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸರಕು ಸಾಮಗ್ರಿ ಮಳಿಗೆಗೆ ಅಥವಾ ಮನೆ ಮಾಲೀಕರಿಗೆ ದೂರು ಕೊಡುವ ಪತ್ರ ಬರೆಯುವುದು, ಅಥವಾ ರಜಾ ಕಳೆಯಲು ಹೋಗಬಹುದಾದ ಜಾಗಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅನ್ವೇಷಣೆ ನಡೆಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ.

ಕುಟುಂಬದವರಿಗೆ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಸಂಕಲ್ಪಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡಿ.

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಕಲಿಕೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ಸರಳ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ.
೨. ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು 'ಹೋಂವರ್ಕ್ ಸಹಾಯವಾಣಿ' ಟೆಲಿಫೋನ್ ಜಾಲದಲ್ಲಿ ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಆಗಾಗ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಭ್ರಮಾಚರಣೆ ನಡೆಸಿರಿ

ಉದಾಹರಣೆಗಳು:

1. ಡೈನೋಸರ್‌ಗಳ ಪಾಠದ ನಂತರ ಮಕ್ಕಳ ಕುಟುಂಬದವರನ್ನು "ಮ್ಯೂಸಿಯಂ"ಗೆ ಆಹ್ವಾನಿಸುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಮ್ಯೂಸಿಯಂ ಅನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಸಭಾಂಗಣ, ಗ್ರಂಥಾಲಯ ಅಥವಾ ಕೆಫೆಟೇರಿಯಾದಲ್ಲಿ ರಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮ್ಯೂಸಿಯಂನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿದ ನಂತರ ಕುಟುಂಬದವರು ತರಗತಿಗೆ ಹೋಗಿ ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು.
2. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ರಚಿಸಿದ ಕೃತಿಗಳ ಚಿಕ್ಕ ಪ್ರದರ್ಶನವನ್ನು ಸ್ಥಳೀಯ ದಿನಸಿ ಅಂಗಡಿಗಳಲ್ಲಿ, ಗ್ರಂಥಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಸಮುದಾಯ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಇಡಿ.

For more information on family partnership and motivation, see: <http://www.naesp.org/> ContentLoad.do?content Id=896

ಸಾರಾಂಶ ಪಟ್ಟಿ:

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎಂದರೇನು?

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ: ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ, ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಆಂತರಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಜನರು ಹೇಗೆ ಮತ್ತು ಏಕೆ ತಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆರಂಭ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ಎಷ್ಟು ಸಮಯ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ತಮ್ಮ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ಎಷ್ಟು ಪಟ್ಟುಹಿಡಿದು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯುದ್ದಕ್ಕೂ ಅವರ ಯೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಭಾವನೆಗಳೇನು ಎಂಬ ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಅಧ್ಯಯನವು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ.

ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳಿಗಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳೇನು?

ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎಂದರೆ ನಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಅರಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಇರುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿ ಜಯಿಸುವ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿ -ನಾವು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಏನಾದರೂ ಮಾಡಬೇಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ. ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ನಮಗೆ ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಆಸಕ್ತಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ; ನಮಗೆ ಅದರಿಂದ ಏನು ಲಾಭವಿದೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಆಸಕ್ತಿ.

ಕಾರಣದ ಕೇಂದ್ರವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಹೇಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ?

ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ನಡುವಿನ ಮುಖ್ಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವರ್ತನೆಗೆ ಕಾರಣಗಳು. ಅಂದರೆ, ವರ್ತನೆಗೆ ಕಾರಣ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಆಂತರಿಕವಾದುದೇ ಅಥವಾ ಬಾಹ್ಯವಾದುದೇ ಎಂಬುದು. ಕಾರಣದ ಕೇಂದ್ರವು ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಳಗಿದ್ದರೆ ಅದು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ, ಅದು ಹೊರಗಿದ್ದರೆ, ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹುತೇಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಎರಡೂ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಎರಡು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳಾಗಿರಬಹುದು- ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟಿಗೇ ಕಾರ್ಯ ನಡೆಸಬಹುದು.

ವರ್ತನಾ ಉಪಗಮನ, ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಉಪಗಮನ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಉಪಗಮನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು ಏನು?

ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಉತ್ತೇಜಕಗಳು ಮತ್ತು ಬಹುಮಾನಗಳಿಂದ ಆಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ವರ್ತನಾ ಉಪಗಮನವು ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತದೆ. ಮಾನವತಾ ಉಪಗಮನವು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಆತ್ಮ ತೃಪ್ತಿ, ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪಗಳಿಂದಾಗಿ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯುಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತದೆ. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಉಪಗಮನವು ಅರ್ಥ ಹುಡುಕಲು, ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಮಾಡುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಕ್ರಿಯವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕಾರಣ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಅರ್ಥವಿವರಣೆಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ವರ್ತನೆಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಹೇಳುವ ವರ್ತನಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಮೇಲೆ ಇರುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಇವೆರಡನ್ನೂ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ

ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಭಾವೀ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷೆ x ಮೌಲ್ಯಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಉಪಗಮನಗಳು ನ್ಯಾಯಯುತವಾದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ, ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತವೆ.

ನಿರೀಕ್ಷೆ x ಮೌಲ್ಯಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಎಂದರೇನು?

ಗುರಿ ಸಾಧನೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಗೆಲುವಿನ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ನಮ್ಮ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಹಾಗೂ ಗುರಿಯ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಉತ್ಪನ್ನವಾಗಿದೆ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷೆ x ಮೌಲ್ಯಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಇವೆರಡರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೊಂದು ಶೂನ್ಯವಾದರೂ ನಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಶೂನ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ನ್ಯಾಯಯುತವಾದ ಹೊರವಲಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಎಂದರೇನು? ಹೊಸ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿದ್ದರೂ ಮತ್ತು ಅವರ ಕೊಡುಗೆಯು ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ್ದಾಗಿದ್ದರೂ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಗುಂಪಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದನ್ನು ನ್ಯಾಯಯುತವಾದ ಹೊರವಲಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಅನನುಭವಿಗಳ ಮತ್ತು ನುರಿತವರ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳು ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆ. ತಾವು ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರೆಂಬ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರು ಸಮುದಾಯದ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ -ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ, ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಆಂತರಿಕ ಸ್ಥಿತಿ. **ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ**-ಚಟುವಟಿಕೆಯೇ ಬಹುಮಾನ ವಾಗಿರುವಂತಹ ಕೆಲಸಗಳ ಚೊತೆಗಿರುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ.

ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: ಬಹುಮಾನ ಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಗಳಂತಹ ಬಾಹ್ಯ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ.

ಕಾರಣದ ಕೇಂದ್ರ : ವರ್ತನೆಯ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣದ ಸ್ಥಾನ -ಆಂತರಿಕ ಅಥವಾ ಬಾಹ್ಯ.

ಬಹುಮಾನ- ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಕೊಡುವ ಒಂದು ಆಕರ್ಷಕವಾದ ವಸ್ತು ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಉತ್ತೇಜಕ- ಒಂದು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಅಥವಾ ನಿರುತ್ತಾಹಗೊಳಿಸುವ ಒಂದು ವಸ್ತು ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಮಾನವತಾ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ: ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಆಯ್ಕೆ, ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಒಂದು ಉಪಗಮನ.

ನಿರೀಕ್ಷೆ x ಮೌಲ್ಯಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತ: ಗುರಿಯ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಸಫಲರಾಗುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳೆರಡರ ಸಂಯೋಜನೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ವಿವರಣೆಗಳು.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು: ಸಮುದಾಯದೊಳಗೆ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ, ಅಸ್ಥಿತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು.

ನ್ಯಾಯಯುತವಾದ ಹೊರವಲಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ: ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿದ್ದರೂ ಮತ್ತು ಕೊಡುಗೆಯು ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ್ದಾಗಿದ್ದರೂ ಗುಂಪಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು.

ಅಗತ್ಯಗಳು:

ಮಾಸ್ಲೋರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿನ ನ್ಯೂನತಾ ಅಗತ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಅಗತ್ಯಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳೇನು?

ಮಾಸ್ಲೋರವರು (1968) ನಾಲ್ಕು ಕೆಳಹಂತದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು –ಉಳಿವು, ಸುರಕ್ಷತೆ, ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟವರೆಂಬ ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ನ್ಯೂನತಾ ಅಗತ್ಯಗಳು ಎಂದು ಕರೆದರು. ಈ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿದರೆ, ಅವುಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಮೂರು ಅಗತ್ಯಗಳು – ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಧನೆ, ಸೌಂದರ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ ವಾಸ್ತವೀಕರಣ– ಇವುಗಳನ್ನು ಅವರು ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಅಗತ್ಯಗಳು ಎಂದು ಹೆಸರಿಸಿದರು. ಇವುಗಳು ಪೂರೈಸಿದರೆ, ಮನುಷ್ಯನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಅಲ್ಲಿಗೇ ನಿಲ್ಲುವುದಿಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ, ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾರ್ಥಕತೆಯನ್ನು ಅರಸುತ್ತದೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಮೂಲಭೂತ ಅಗತ್ಯಗಳು ಯಾವುವು ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ?

ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅವಶ್ಯಕತೆ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ, ಮತ್ತು ಹೊಂದಿಕೊಂಡಿರುವಿಕೆ (relatedness) ಗಳಿಂದ ಬಾಧಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪ ಮಾಡಿದಾಗ ಅವರು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ –ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಆತ್ಮಾಭಿಮಾನ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವ-ಸಂಕಲ್ಪದ ಅನುಭವವು ಭಾಗಶಃ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಕೊಡುತ್ತಾರೋ ಅಥವಾ ಅವರನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೋ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕು, ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಬೇಕು, ಮಿತಿಗಳಿಗೆ ಕಾರಣ ಕೊಡಬೇಕು, ಮತ್ತು ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಬೇಕಾದ ತೊಂದರೆಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕೇ ಹೊರತು ಅವರನ್ನು ಟೀಕೆಗೆ ಗುರಿಮಾಡಬಾರದು.

ಅಗತ್ಯಗಳ ಅನುಕ್ರಮ ಶ್ರೇಣಿಗಳು: ಮಾಸ್ಲೋರವರು ಹೇಳಿದ ಮೂಲಭೂತವಾದ ದೈಹಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳಿಂದ ಮೊದಲುಗೊಂಡು ಸ್ವಯಂ-ವಾಸ್ತವೀಕರಣದವರೆಗಿನ ಏಳು ಹಂತಗಳ ಮಾನವನ ಅಗತ್ಯಗಳ ಮಾದರಿ.

ಸ್ವಯಂ-ವಾಸ್ತವೀಕರಣ: ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಾರ್ಥಕಗೊಳಿಸುವುದು.

ನ್ಯೂನತಾ ಅಗತ್ಯಗಳು: ಮಾಸ್ಲೋರವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ, ಮೊದಲು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ನಾಲ್ಕು ಕೆಳಹಂತದ ಅಗತ್ಯಗಳು.

ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಅಗತ್ಯಗಳು: ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳು ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಮಾಸ್ಲೋರವರ ಮೂರು ಮೇಲಸ್ತರದ ಅಗತ್ಯಗಳು.

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳು: ಹೊರಗಿನ ಬಹುಮಾನಗಳು ಅಥವಾ ಒತ್ತಡಗಳು ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಬದಲಾಗಿ ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಇಚ್ಛೆಗಳು, ಆಸೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಬೇಕೆನ್ನುವ ಬಯಕೆ.

ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಸಿದ್ಧಾಂತ: ಘಟನೆಗಳು ನಿಯಂತ್ರಕಗಳೇ ಅಥವಾ ಮಾಹಿತಿ ಕೊಡುವಂಥವುಗಳೇ ಎಂಬುದರ ಮೇಲಿನ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಮೂಲಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಘಟನೆಗಳು ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಗುರಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು

ಯಾವ ರೀತಿಯ ಗುರಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ?

ಗುರಿಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿದ್ದು, ಸಾಧಾರಣ ಮಟ್ಟದ ಕಷ್ಟದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸುವಂತಹದಾಗಿದ್ದರೆ, ಅಂತಹ ಗುರಿಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ.

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ, ಸಾಧನೆ, ಕೆಲಸ-ತೃಪ್ತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿ.

ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆ ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿ ಹೊಂದಿದೆ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸವಾಲನ್ನು ಹುಡುಕುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕಷ್ಟದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿಯೂ ನಿರಂತರವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಯು ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥನೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಅಥವಾ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರಬೇಕೆಂಬ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮೊಳಗೇ ಮಗ್ನರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಾವು ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತೇವೆ (ಅಹಮಿಕೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು) ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿರುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಮೀಪಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ದೂರಮಾಡಬಹುದು -ದೂರಮಾಡಿದಷ್ಟೂ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದೂರಮಾಡುವುದನ್ನು ಕೆಲಸ-ತೃಪ್ತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಗುರಿ ಹೊಂದಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು, ಇಂತಹವರು ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಅತೀ ಸುಲಭ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಬೆಂಬಲ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ತಡೆಹಿಡಿಯಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ (ಅಂದರೆ, ಸ್ನೇಹಿತರೊಂದಿಗೆ ಮೋಜು ಮಾಡುವುದು ಅಥವಾ ಕುಟುಂಬಕ್ಕೆ ಗೌರವ ತರುವುದು).

ಏನು ಮಾಡುವುದರಿಂದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಗುರಿಯ ನಿಯೋಜನೆಯು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ?

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಗುರಿಯ ನಿಯೋಜನೆಯು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಪ್ರಗತಿಯ ಬಗೆಗೆ ಸರಿಯಾದ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ ಮತ್ತು ನಿಯೋಜಿತ ಗುರಿಯನ್ನು ಅವರು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ, ಸಾಧಾರಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕಷ್ಟವಾಗಿರುವ,

ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿರುವ ಗುರಿಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಗುರಿಯ ಮೌಲ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಸರಿಯಾದ ಕಾರಣವನ್ನು ಕೊಟ್ಟಾಗ ಗುರಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ.

ಗುರಿ: ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತಾನು ಏನನ್ನು ಈಡೇರಿಸಬೇಕೆಂದುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾನೋ ಅದು.

ಗುರಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು: ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮಾದರಿ.

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಗಳು: ಸಾಧನೆಗೆ ಧಕ್ಕೆಯಾದರೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಉದ್ದೇಶ.

ಕಾರ್ಯಮಗ್ನ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನರಾಗುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು.

ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿ: ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥರೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಅಥವಾ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರಬೇಕೆಂಬ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಉದ್ದೇಶ.

ಅಹಮಿಕೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ತಾವು ಎಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವ ಹಾಗೂ ಇತರರು ಅವರನ್ನು ಹೇಗೆ ಅಳಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಗಮನಕೊಡುವವರು.

ಕೆಲಸ-ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ಕಲಿಯಲು ಇಷ್ಟವಿಲ್ಲದ ಅಥವಾ ಚತುರರಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇಷ್ಟಪಡುವ, ಆದರೆ ಕೆಲಸ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುವವರು.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳು: ಒಂದು ಗುಂಪಿನ ಜೊತೆಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರಲು ಅಥವಾ ಗುಂಪಿನ ಭಾಗವಾಗಿರಲು ಬೇಕಾದ ವಿವಿಧ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳು.

ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷಣ

ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಯಾವುವು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಅವು ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ?

ನೀವು ಹೇಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತೀರಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುತ್ತೀರಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಎನ್ನಬಹುದು. ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅವರ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳು, ಅವರ ಬಗೆಗೆ ಅವರಿಗಿರುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಅವರು ಮಾಡುವ ಕೆಲಸಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆ, ಸ್ಥಿರತೆ, ಮತ್ತು ಖಚಿತತೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿವೆ. ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿಕೊಂಡು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂಬ ನಂಬಿಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹಳೆಯ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸವಾಲಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದರೆ ಹೊಸ

ಮಾಹಿತಿಯು ತಮಗೆ ಪ್ರಸಕ್ತವಾದುದಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಷ್ಟು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವಾದುದಲ್ಲ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಂಬಬಹುದು.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ?

ಜನರು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸ್ಥಿರ ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವಾಗ ಅವರು ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಯೋಜಿಸಿಕೊಂಡು ಸೋಲಿನಿಂದ ತಮ್ಮನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ಅವರು ನಂಬಿದಾಗ (an incremental theory), ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು ಸೋಲನ್ನು ರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ.

ವೈನರ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿನ ಕಾರಣ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೂರು ಆಯಾಮಗಳು ಯಾವುವು?

ವೈನರ್‌ರವರ ಪ್ರಕಾರ, ಗೆಲುವು ಮತ್ತು ಸೋಲಿಗೆ ಕೊಡುವ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಈ ಮುಂದಿನ ಮೂರು ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಬಹುದು: ಸ್ಥಾನ (ಕಾರಣದ ಸ್ಥಾನ- ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಒಳಗೆ ಅಥವಾ ಹೊರಗೆ), ಸ್ಥಿರತೆ (ಘಟನೆಯ ಕಾರಣವು ಯಾವಾಗಲೂ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಾಗಿದೆಯೇ ಅಥವಾ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ), ಜವಾಬ್ದಾರಿ (ಕಾರಣವು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿದೆಯೇ). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ಥಿರವಾದ, ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಅಂಶಗಳು ಸೋಲಿಗೆ ಕಾರಣ ಎಂದು ಹೇಳಿದಾಗ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳುಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಇಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸೋಲು, ಖಿನ್ನತೆ, ಅಸಹಾಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಶರಣಾದಂತೆ ಅಂದರೆ, ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕರೆಯುವ “ಅಪ್ರೇರಿತ”ರಾದಂತೆ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ.

ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆ ಎಂದರೇನು ಮತ್ತು ಅದು ಯಾವ ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ?

ಜೀವನದ ಘಟನೆಗಳು ಮತ್ತು ಫಲಿತಗಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಅನಿಯಂತ್ರಿತವಾದುದೆಂದು ಜನರು ನಂಬಿದರೆ ಅದು ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆಯು ಮೂರು ರೀತಿಯ ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು: ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ. ಹತಾಶ ಭಾವನೆ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲು ಮನಸ್ಸಿಲ್ಲದವರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಅವರು ನಿರಾಶಾವಾದಿಗಳಾದ್ದರಿಂದ, ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳು ತಪ್ಪಿಹೋಗುತ್ತವೆ, ಇದರಿಂದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ನ್ಯೂನತೆಗಳುಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಅವರು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾದ ಖಿನ್ನತೆ, ಆತಂಕ, ಮತ್ತು ನಿರಾಸಕ್ತಿಗಳಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಾರೆ.

ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಯು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ?

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಧನೆಗೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದುದು ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಗಮನಕೊಡುತ್ತಾರೆ, ಸಾಹಸಕ್ಕೆ ಕೈಹಾಕುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಸೋಲನ್ನು ರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಳ ಮಟ್ಟದ ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಅರಿವು ಸೋಲಿನಿಂದಾಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಂದ ತಮ್ಮನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಸೋಲು-ದೂರಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಸೋಲು-ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನಗಳೊಡನೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಧಾನಗಳು ಅಲ್ಪ ಕಾಲಾವಧಿಯವರೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಂತೆ ಕಂಡರೂ ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಮತ್ತು ಆತ್ಮ-ಗೌರವಕ್ಕೆ ಧಕ್ಕೆಯುಂಟುಮಾಡಬಹುದು.

ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು: ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ನಂಬಿಕೆಗಳೆಂದರೆ ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆ, ಸ್ಥಿರತೆ, ಮತ್ತು ಖಚಿತತೆ ಹಾಗೂ ಎಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಗಳು.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಸ್ಥಾಯೀ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸ್ಥಿರವಾದುದು, ಅದನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆ.

ವೃದ್ಧಿಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆಂದರೆ ಕೆಲವು ಕೌಶಲಗಳ ಗುಂಪು ಮತ್ತು ಇದನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ.

ಕಾರಣಾರೋಪಣ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು: ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವಿವರಣೆಗಳು, ಸಮರ್ಥನೆಗಳು, ಮತ್ತು ನೆಪಗಳು ಹೇಗೆ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ವಿವರಣೆಗಳು.

ಸ್ವ-ಯೋಗ್ಯತೆ: ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆ.

ಕಲಿತ ಅಸಹಾಯಕತೆ: ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದಲೂ ಸೋಲುಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದಬ ನಂಬಿಕೆ.

ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ಸಾಧನೆಗೆ ಬೆಲೆಕೊಡುವ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ನಂಬುವ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು.

ಸೋಲು-ದೂರಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ತಮಗೆ ತಿಳಿದಿರುವುದಷ್ಟಕ್ಕೇ ಅಂಟಿಕೊಂಡಿರುವ, ಸಾಹಸಕ್ಕೆ ಕೈಹಾಕದ, ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಸಾಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ತಾವು ಚಿಂತಿಸುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾ ಸೋಲನ್ನು ದೂರಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು.

ಸ್ವ-ಪ್ರತಿಬಂಧಕ: ತಮ್ಮ ನಿಜವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗೆಲುವಿಗೆ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟುಮಾಡುವ ವರ್ತನೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಬಹುದು.

ಸೋಲು-ಸ್ವೀಕರಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು: ತಮ್ಮ ಸೋಲಿಗೆ ತಮ್ಮ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೇ ಕಾರಣ ಹಾಗೂ ತಮಗೆ ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಏನೂ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದು ನಂಬುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು.

ಆಸಕ್ತಿಗಳು, ಕುತೂಹಲಗಳು, ಸಂವೇಗಗಳು, ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳು

ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಗಳು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ?

ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕರಣೆಗಳು ಸಂವೇಗಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗುತ್ತವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡುವ ಅಥವಾ ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಘಟನೆಗಳು, ಚಿತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನಕೊಡುವ, ಕಲಿಯುವ ಮತ್ತು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು. ಆದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಜಾಗರೂಕರಾಗಿರಬೇಕು. ಕಲಿಕೆಯ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರದ “ಪ್ರಲೋಭಕ ವಿವರಗಳು”, ಅಂದರೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಸುದ್ದಿಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟುಮಾಡಬಹುದು.

ಕುತೂಹಲವು ಹೇಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನು ಮಾಡಬಹುದು?

ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯೇ ಕುತೂಹಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಅವರ ಕುತೂಹಲಕ್ಕೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಹೊಸ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಸ್ವಯಂ ಚಾಲಿತ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಕುತೂಹಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನವನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹಿಡಿದಿಡಲು ಮತ್ತು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಒಂದು ಶಕ್ತಿಯುತವಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸಾಧನವಾಗಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊರತೆಗೆಯುವ ಮೂಲಕ, ಕಲಿಕೆಯ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯುತವಾಗಿರುವ ಅವುಗಳ ಉಪಯೋಗಗಳ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಚಿತ್ರ ವಿವರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಅವರು ಈ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತಾವೇ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಅವರ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಬೆಳೆಸಬಹುದು. ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ, ಸ್ಟೇಟಿಂಗ್ ಬೋರ್ಡ್ ಅಥವಾ ರೋಲರ್ ಕೋಸ್ಟರ್‌ನಲ್ಲಿ ಯಾವ ಸರಳ ಯಂತ್ರಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಕೇಳಬಹುದು.

ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶನೆಯ ಪಾತ್ರವೇನು?

ಹೆಚ್ಚಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಮಟ್ಟದ ಉದ್ದೇಶನೆ ಇರುವಂತೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸರಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಉದ್ದೇಶನೆಯು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಉದ್ದೇಶನೆ ಉತ್ತಮ. ಉದ್ದೇಶನೆಯು ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆಯಾದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಯವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾ ಅಥವಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧತೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಬಹುದು. ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವ ತೀವ್ರ ಆತಂಕವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವ ಉದ್ದೇಶನೆಗೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ.

ಆತಂಕವು ಹೇಗೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡಚಣೆಯುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ?

ಆತಂಕವು ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಗೆ ಕಾರಣವೂ ಆಗಬಹುದು ಅಥವಾ ಪರಿಣಾಮವೂ ಆಗಬಹುದು; ಅದು ಗಮನಕ್ಕೆ, ಕಲಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅಡಚಣೆಯಾಬಹುದು. ಬಹಳಷ್ಟು ಆತಂಕದಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಪರೀಕ್ಷೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ.

ಉದ್ದೇಶನೆ: ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಜಾಗೃತನಾಗಿ, ಗಮನಕೊಡುತ್ತಾ ಎಚ್ಚರವಾಗಿರುವ ಸ್ಥಿತಿ.

ಆತಂಕ: ಒಂದು ರೀತಿಯ ಅಹಿತಕರ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡದ ಭಾವನೆ.

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: TARGET ಮಾದರಿ

ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿ.

ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಒಂದು ವಿಶೇಷಕ ಮತ್ತು ಒಂದು ಸ್ಥಿತಿ (trait and state). ಇದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವುದು, ಅವುಗಳಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತವಾದ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದು -ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

TARGET ಎಂದರೇನು?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ಧಾರ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಆರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ (Task, Autonomy, Recognize, Grouping, Evaluation, Time) ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ರೂಪ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಾಡಲು ಹೇಳಿರುವಂತಹ ಕೆಲಸ, ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಕೊಡುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ, ಅವರ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ಕೊಡುವ ಮಾನ್ಯತೆ, ಗುಂಪು ಮಾಡುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು, ಮೌಲ್ಯ ಮಾಪನದ ವಿಧಾನಗಳು, ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸದ ಸಮಯವನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವುದು.

ಕೆಲಸಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ?

ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೊಡುವ ಕೆಲಸಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ. ತಾವು ಎದುರಿಸುವ ಕೆಲಸಗಳು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗ, ಅವರ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವಂತಹದ್ದಾಗಿದ್ದಾಗ, ಅಥವಾ ನಿಜ-ಜೀವನದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವುಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಹೆಚ್ಚು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಸಾಧನೆ, ಆಂತರಿಕ, ಅಥವಾ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಮೌಲ್ಯಗಳಿರಬಹುದು. ಜಯಶೀಲರಾಗುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧನೆಯ ಬೆಲೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಕೆಲಸದಿಂದ ಸಿಗುವ ಋಷಿ ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಮೌಲ್ಯ. ತಮ್ಮ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಗುರಿ ಅಥವಾ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಗುರಿ ಸೇರಲು ಈ ಕೆಲಸಗಳು ಎಷ್ಟು ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಿತಿಮೀರುವ ಮತ್ತು ಮಿತಿಯಿಲ್ಲದ ಆಯ್ಕೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತಿಳಿಸಿ.

ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವಿಲ್ಲದ ಅನ್ವೇಷಣೆ, ಅಥವಾ ಗುರಿಯಿಲ್ಲದ ಚರ್ಚೆಗಳಂತೆ ಸರಿಯಾದ ರಚನೆಯಿಲ್ಲದ, ಅಥವಾ ಮಿತಿಯಿಲ್ಲದ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಮಾರಕವಾಗಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದು ಆಯ್ಕೆಯೆಂದರೆ ಮಿತಿಮೀರುವ ಆಯ್ಕೆ - ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ವಿವಿಧ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದಲ್ಲದೆ, ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಎರಡು ಆಯ್ಕೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಮತೋಲನವು ಸರಿಯಾಗಿರಬೇಕು ಏಕೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅತಿಯಾದ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಂದ ಗೊಂದಲಕ್ಕೊಳಗಾಗಬಾರದು ಅಥವಾ ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಆಯ್ಕೆಗಳು ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದು ಅವರಿಗೆ ಉದಾಸೀನವಾಗಬಾರದು.

ಮಾನ್ಯತೆಯು ಹೇಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ?

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಬಹುಮಾನಗಳು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಗೆಲುವಿಗಿಂತ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪ್ರಗತಿಗೆ ದೊರೆತಾಗ ಅವು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತವೆ. ಹೊಗಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಬಹುಮಾನಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಕೊಡಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಗಳಿಕೆ ಅಥವಾ ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅವರು ಕೊಡುವ ಸುಳಿವುಗಳಂತೆ ಉಪಯೋಗಿಸಿದಾಗ ವಿರೋಧಾಭಾಸದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು.

ಮೂರು ಗುರಿಯ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತಿಳಿಸಿ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳೊಡನೆ ಹೇಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಗುರಿಗಳ ಸಂರಚನೆಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಗುರಿಯ ಸಂರಚನೆಗಳು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಥವಾ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದವುಗಳಾಗಿರಬಹುದು. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅಲ್ಪ-ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಗುರಿಯ ರಚನೆಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು.

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಕ್ರಮವು ಗುರಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು?

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯು ಹೆಚ್ಚಾದಷ್ಟೂ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಧನೆಯ ಗುರಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು “ತಾವು ಸಮರ್ಥರು” ಎಂದೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ, ಅವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಹಮಿಕೆ ಇದ್ದು, ಗಮನವು ಕಲಿಕೆಗಿಂತ ಸಾಧನೆಯ ಪ್ರದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಹೋದಾಗ, ಮತ್ತು ಕೆಲಸವು ಕಷ್ಟವಾದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಸಮಯದ ಕೆಲ ಪರಿಣಾಮಗಳೇನು?

ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಮಯದ ಉಪಯೋಗದಲ್ಲಿ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿರಬಾರದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವೇಗವಾಗಿ ಅಥವಾ ನಿಧಾನವಾಗಿ ಹೋಗಲು ಒತ್ತಡವುಂಟುಮಾಡಿದರೆ, ಅಥವಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದಾಗ ಅಡಚಣೆಯುಂಟುಮಾಡಿದರೆ, ನಿರಂತರ ಕಲಿಕೆಯು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಕಲಿಕೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ: ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದವುಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದವುಗಳು ಎಂದು ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ಅವುಗಳ ಉಪಯೋಗ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೆಲಸಗಳು: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು.

ಸಾಧಿಸುವಿಕೆಯ ಬೆಲೆ: ಒಂದು ಕೆಲಸವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ; ಕೆಲಸದ ಸಾಧನೆಯು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪೂರೈಸುವುದು ಎಂಬುದು.

ಆಸಕ್ತಿ ಅಥವಾ ಆಂತರಿಕ ಮೌಲ್ಯ: ಒಂದು ಕೆಲಸದಿಂದ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಸಿಗುವ ಆನಂದ.

ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಮೌಲ್ಯ: ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ಒಂದು ಕೆಲಸದ ಕೊಡುಗೆ

ವಾಸ್ತವಿಕ ಕೆಲಸಗಳು: ತರಗತಿಯ ಹೊರಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎದುರಿಸುವ ನಿಜ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೆಲವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು.

ಸಮಸ್ಯೆ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆ: ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ ಇಲ್ಲದಿರುವ ನಿಜವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವ ವಿಧಾನಗಳು.

ಗುರಿಯ ಸಂರಚನೆ: ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿ ಸಾಧನೆಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಇತರರೊಡನೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನ.

ನನ್ನ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ-ತರಗತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆ

ಈಗ www.myeducationlab.com ನಲ್ಲಿ ನನ್ನ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ತಿಳಿದು ಕೊಳ್ಳಲು ಸ್ವಯಂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಮೇಲೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಧ್ಯಾಯ 11ರ ಅಧ್ಯಯನದ ಯೋಜನೆ ತಯಾರು ಮಾಡಿರಿ.

ಶಿಕ್ಷಕನ ಕಾರ್ಯವೃತ್ತಾಂತ ಪುಸ್ತಕ:

ಈಗ ಜುಲೈ ತಿಂಗಳು, ಮತ್ತು ನೀವು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಸೇರಿದ್ದೀರಿ. ಈ ಜಿಲ್ಲೆಯು ನಿಮ್ಮ ಮೊದಲ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲ, ಆದರೆ ಕೆಲಸ ಸಿಗುವುದು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟ, ಆದ್ದರಿಂದ, ನಿಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಸಿಕ್ಕಿದ್ದರಿಂದ ಖುಷಿಯಾಗಿದ್ದೀರಿ. ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಇಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿತುಕೊಂಡಿದ್ದೀರಿ; ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೆಂದರೆ ಕೆಲವು ಹಳೆಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆ ಪುಸ್ತಕಗಳು. ವಿವಿಧ ತಂತ್ರಾಂಶಗಳು, ವೇಷಭೂಷಣಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಆಟಗಳು, ಚಾಕ್ಲೆಟ್ ಸಾಧನಗಳು, ಅಥವಾ ಇನ್ನಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾದ ಬೋಧನಾ ಸಲಕರಣೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ನಿಮ್ಮ ಸಲಹೆಗಳಿಗೆ ಸಿಗುವ ಉತ್ತರವೆಂದರೆ, “ಇವುಗಳೆಲ್ಲ ನಮ್ಮ ಮುಂಗಡಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಹಣವಿಲ್ಲ” ಎಂದು. ಈ ಹಳೆಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಟಿಪ್ಪಣಿ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇವುಗಳಿಂದ ಬೇಸರ ಬರುವುದಲ್ಲದೆ ಇನ್ನೇನು ಆಗಲಾರದು ಎಂದುಕೊಳ್ಳುವಿರಿ. ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಷಮಗೊಳಿಸಲು, ಪಠ್ಯಗಳು ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತುಂಬಾ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಚಟುವಟಿಕೆ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ಉದ್ದೇಶಗಳು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದವುಗಳು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಜಿಲ್ಲಾದ್ಯಂತ ನಡೆಯುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ “ಯಾವುದೇ ಮಗುವನ್ನೂ ಬಿಟ್ಟಿಲ್ಲ” ಎಂಬುದರ ಪ್ರಕಾರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಮುಂದಿನ ವಸಂತದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ.

ಅವರು ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ?

ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಕೊರತೆ ಇದ್ದಾಗ ಕೆಲವು ಅನುಭವಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅಭಿಪ್ರೇರೇಪಿಸಲು ಯಾವ ರೀತಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರು ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಕೆಳಗೆ ಕೊಡಲಾಗಿದೆ.

ಐಮಿ ಫ್ರೆಡೆಟ್-ಎರಡನೆಯ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕಿ:

ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಮೂಡಿಸಲು ನಾನು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ಒಂದು ಪಾಠವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಮೊದಲೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವುದು. ಇದು ಮಕ್ಕಳ ಗಮನವನ್ನು ಪಾಠದ ಕಡೆಗೆ ಹರಿಸುತ್ತದೆ. ದಿನ ಕಳೆದ ಹಾಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ಅವರದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕಿಡಿ ಹೊತ್ತಿಸಲು ಮಾಡಬಹುದಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಯಶಸ್ವಿ ಉಪಾಯವೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸೇರಿ ಮಾಡುವ ಮೂರು ಸ್ತಂಭಗಳ ಪ್ರಚೋದಕಗಳು (three-column activators) ಎಂದು ಚರ್ಚಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ “ನಮಗೇನು ಗೊತ್ತಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ಯೋಚಿಸುತ್ತೇವೆ” ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಂದು ಕಾಗದದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ “ನಾವು ಏನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ” ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮತ್ತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಂದು ಕಾಗದದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. “ನಾವು ಏನು ಕಲಿತಿದ್ದೇವೆ” ಎಂದು

ಮೂರನೆಯ ಸ್ತಂಭದಲ್ಲಿ ಸೇರಿರುವುದು. ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾ ಹೋದ ಹಾಗೆ ಮೊದಲ ಎರಡು ಸ್ತಂಭಗಳಲ್ಲಿರುವುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು.

ಡೇನಿಯಲ್ ಹಾರ್ಟ್‌ಮನ್-ಎರನೆಯ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕ:

ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳ್ಳದಿರಿ. ಯಶಸ್ವಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಲು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕ ಬೇಕೆಂದೇನಿಲ್ಲ. ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಯನ್ನು ನೋಡಿ ನೀವು ಕಲಿಸಬೇಕಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕಾ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಏನು ಎಂದು ನೋಡಿ. ಒಂದು ಬಾರಿ ಕಲಿಕಾ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಸೃಜನಶೀಲರಾಗಿರಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳವರನ್ನಾಗಿ ಇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಅವರನ್ನು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟಾಗ ಅವರು ಏನೇನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನೋಡಿ ನೀವು ಆಶ್ಚರ್ಯಪಡುವಿರಿ.

ಮಿಶೆಲ್ ಯಾಸಿಸ್

ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಲಿಕೆಯು ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಆಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ನಿರಂತರ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಆಧಾರವನ್ನಾಗಿ ಕೊಟ್ಟರೆ ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೇಜಾರು ತರಿಸಬಹುದು. ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನಾನು ಮೊದಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಅವರನ್ನು ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವೆನು. ನಂತರ, ಅವರ ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ಸವಾಲು ಹಾಕಿ “ಬೇಜಾರು ಪಡಿಸುವ” ಕಾರ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿರುವ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಆವಿಷ್ಕಾರದ ಮೂಲಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವೆನು. ಅವರು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ, ಅವರ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಾಭಿಮಾನಗಳು ಹೆಚ್ಚುವುವು.

ಕೆಲ್ಲಿ ಮಕಲ್ಟಾಯ್ ಬೋನಿನ್-ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕ

3ನೆ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆಗೆ ಕೆಲಸಮಾಡಲು ಸ್ವತಃ ಉತ್ತೇಜಿತರಾಗಿರುವುದಲ್ಲದೆ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಉತ್ಸಾಹ ತೋರುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. “ಶ್ರೀಮತಿ ಎನರ್ಜಿಯವರು ನಾನು ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಪಡೆದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರು. ಅವರು ಅತೀ ಬೇಜಾರು ತರಿಸುವ, ಕಷ್ಟವಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಋಷಿಯಿಂದ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡಿದರು” ಎಂಬ ಮಾತನ್ನು ನೀವು ಎಷ್ಟು ಬಾರಿ ಕೇಳಿಲ್ಲ. ನಾನು ಈ ಮಾತನ್ನು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿ ಮತ್ತು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ಬಹಳ ಸಾರಿ ಕೇಳಿರುವೆನು, ಮತ್ತು ಇದು ನನ್ನ ಮಾತನ್ನು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಉತ್ತೇಜಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆಂಬ ಅಂಶವು ತಾವು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿರುವ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು

ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಗೆಗೆ ಅವರು ಗೌರವ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ಇಷ್ಟಪಟ್ಟರೆ ಅವರು ಆ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಕುತೂಹಲಭರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಮಟ್ಟವು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟವಾಗಿದೆಯೆಂದು ಅನಿಸಿದರೆ, ನಾನು ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಣ್ಣ ವಿಭಾಗಗಳಾಗಿ ಮಾಡಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿ ವಿಧಾನಗಳಾದ ಚರ್ಚೆ, ಪುನಃ ಕಲಿಸುವುದು, ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮುಂತಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಂಪನ್ನಗೊಳಿಸುವ ಮತ್ತು ಅವರ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವೆನು. ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗಿದ್ದರೆ, ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ವಸ್ತು ಸಿಗುತ್ತದೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಎಷ್ಟು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಅವರು ಏನನ್ನಾದರೂ ಸಾಧಿಸಬಲ್ಲರು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿದರೆ, ವಿಷಯವನ್ನು ಇಷ್ಟಪಟ್ಟರೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ಮಾಡಿದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಅಭಿಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ.

ಪಾಮ್ ಗ್ಯಾಸಿಲ್ —ಎರಡನೆ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕ

ಬೋಧನೆಯು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿಯೇ ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾದುದು. ಈ ಬೇಸಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲತೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಅವಶ್ಯಕವಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿಸಲು ಮತ್ತು ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಯೋಚಿಸಿ. ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಸಿಗುವ ಇತರ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಾದ ಗ್ರಂಥಾಲಯ, ಮಾತನಾಡುವ ಕಚೇರಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರಗಳನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸಿ. ವಿವಿಧ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಾದ ವಿಡಿಯೋಗಳು, ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಕ್ಷೇತ್ರ ಭೇಟಿ, ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಷಣಕಾರರು ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಯೋಜನೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಇರುವಂತೆ ಮತ್ತು ಭಾಗೀದಾರರಾಗಿರುವಂತೆ ಮಾಡಿ. ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಸಿಗಬಹುದಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ವಿಡಿಯೋಗಳು, ಕಲಾಕೃತಿಗಳು, ಅಂತರ್ಜಾಲದಲ್ಲಿ ಸಿಗುವ ವಿಷಯಗಳ ಪ್ರಿಂಟ್‌ಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಕೇಳಿಕೊಂಡಾಗ ಪೋಷಕರು ಎಷ್ಟು ಸಹಕಾರ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಆಶ್ಚರ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ನೀವು ಹಳೆಯ ನೋಟ್ ಪುಸ್ತಕದ ಕಾಗದಗಳನ್ನು ಸಹಕಾರದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಕಳಪೆಯಾಗಿ ಓದುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಓದುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಸೇರಿಸಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಲು ಸಹಾಯಮಾಡಬಹುದು. ಎಲ್ಲರೂ ಜೊತೆಯಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡಿ ಕಲಿಯಬೇಕೆನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡಿ. ಸಕ್ರಿಯ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಪರಿಕರಗಳ ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಬಳಕೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯಮಾಡಬಹುದು.

